

УДК 378.091.12(73)
DOI: 10.24144/2524-0609.2020.47.33-38

Варга Наталія Іванівна

Аспірантка

кафедра загальної педагогіки та педагогіки вищої школи

ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

м. Ужгород, Україна

varga21051979@gmail.com

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8354-7981>

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ США В МАГІСТРАТУРІ

Анотація. У статті проаналізовано специфіку формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи в магістратурі США. Обґрунтовано, що особливістю американської вищої школи є її гнучкість, диференціація та індивідуалізація, застосування широкого спектра інноваційних технологій і програм, здатність швидко адаптуватися до вимог практики. Це суттєво впливає на якість та ефективність підготовки педагогів вищої школи та забезпечення їх конкурентоспроможності на ринку праці. Метою статті є дослідження форм і методів формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США. Застосовані методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення, наукова інтерпретація педагогічних фактів і явищ, вивчення досвіду діяльності. Встановлено, що дослідницька компетентність майбутнього педагога вищої школи – це інтегральна якість особистості, яка відображає єдність теоретичної і практичної готовності фахівця до науково-дослідницької роботи, спрямованої на перетворення педагогічної практики, і передбачає здатність до самостійного, відповідального, ініціативного вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності. Складовими дослідницької компетентності є професійна дослідницька компетенція, компетенція наукового спілкування, освітня компетенція. Формування дослідницької компетентності майбутнього викладача вищої школи США є неперервним процесом і відбувається протягом його професійної підготовки через застосування певних форм і методів навчання: лекцій і семінарів, побудованих за моделлю «навчання як дослідження», практики, індивідуальної, групової і самостійної роботи, консультацій, написання наукової роботи, виконання дослідження, проекту, дослідницьких завдань, аналіз конкретного випадку, портфоліо, когнітивної майстерні, імітаційного моделювання, карт самооцінки, рефлексивного аналізу та ін.

Ключові слова: професійна підготовка; майбутній викладач вищої школи США; дослідницька компетентність; педагогічна діяльність; науково-дослідницька робота; форми і методи навчання.

Вступ. На сьогодні кваліфікація науково-педагогічних кадрів у вітчизняних університетах не повною мірою відповідає світовим тенденціям, що відбувається на їх конкурентоспроможності, рівні наукових досліджень та впровадженні результатів у практику. Наявні механізми розвитку кадрового потенціалу для вищої школи потребують доповнення новими засобами підтримки дієвого відтворення, мобільності, інтеграції вітчизняних викладачів вищої школи у світовий освітній простір через їх професійну підготовку і підвищення кваліфікації до рівня, який відповідає інноваційній економіці і міжнародним вимогам. У зв'язку з цим, удосконалення процесу дослідницької підготовки викладача вищої школи зумовлює потребу звертатися до зарубіжного досвіду, зокрема США, де накопичено цікаві напрацювання в цьому питанні.

Дидактичний інструментарій формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США є надзвичайно різноманітним і відповідає сучасним світовим тенденціям реформування освітньої системи. У контексті Концепції якісних змін (Conceptual Change) діяльність викладача все більше ускладнюється, оскільки педагог ХХІ століття – це керівник процесу пізнання і комунікації, лідер, який зважається на рішення, дослідник, професіонал, здатний до самоосвіти та самовдосконалення. Зазначене сприяло формуванню у вищій школі США специфічної практики застосування низки форм і методів дослідницької підготовки педагога, окремі аспекти якої варто впровадити у вітчизняній освітній системі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Професійна діяльність та особливості фахової підготовки педагогів вищої школи перебувають у центрі уваги таких вітчизняних учених, як А. Алексюк, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, В. Семиченко, М. Ярмаченко;

питання організації американської вищої школи, історія та тенденції її розвитку досліджуються у працях Д. Аллена, В. Акатсьєвої, А. Бандури, Ф. Ньюмана, Л. Поупа, О. Стойки, Д. Робертсона, Л. Фрей; вивченню проблеми змісту педагогічної освіти у зарубіжній вищій школі присвячені роботи А. Коллінза, Дж. Брауна, І. Козубовської, Б. Менінга, В. Полішук, Б. Рейна, Л. Романовської, О. Шиян. Натомість у вітчизняній педагогічній літературі до сьогодні бракує фундаментальних наукових розвідок, присвячених проблемі форм і методів дослідницької підготовки викладача закладу вищої освіти США.

Метою статті є дослідження форм і методів формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США. **Методи дослідження:** аналіз наукової літератури, систематизація (для з'ясування ключових понять дослідження), узагальнення (з метою формування авторських висновків), наукова інтерпретація педагогічних фактів і явищ, вивчення документів.

Виклад основного матеріалу. Науково-дослідницька діяльність у роботі викладача вищої школи зумовлює сформованість у нього дослідницької компетентності, під якою розуміємо інтегральну якість особистості, що відображає єдність теоретичної і практичної готовності педагога до науково-дослідницької роботи, спрямованої на перетворення педагогічної практики, і передбачає здатність до самостійного, відповідального, ініціативного вирішення дослідницьких завдань у професійній діяльності. Складовими дослідницької компетентності є професійна дослідницька компетенція, компетенція наукового спілкування, освітня компетенція.

У вищій школі США (на рівні магістратури, докторантури чи в процесі підвищення кваліфікації) накопичено чималий досвід застосування різно-

манітних форм і методів навчання, спрямованих на формування дослідницької компетентності викладача вищої школи та її складових.

Так, дослідницька підготовка майбутніх педагогів США в магістратурі реалізується через вироблення умінь міркувати, бачити і розуміти міжпредметні зв'язки, осмислювати базові поняття, опанувати дослідницькі методи, технології активного навчання та дослідницької діяльності. Відповідно в освітніх програмах педагогічної підготовки предмети загальноосвітнього циклу розглядаються як головна «стратегічна платформа» для формування способів наукового мислення й умінь застосовувати здобуті знання для вирішення фахових завдань. Заняття проводяться у формі лекцій для нечисленних груп студентів, семінарів і колоквиумів, досліджень і експериментів. Великого значення надають безпосередньому спілкуванню викладачів і студентів.

З метою формування дослідницької компетентності майбутнього викладача (наприклад, її комунікативної складової) майже у всіх американських ЗВО робочий план першого семестру магістратури передбачає навчання письмового міркування, оскільки «вміння добре писати – це 80 % умінь якісно мислити, а мислення – це те, що необхідно для оволодіння науковою методологією» [1, с.36]. Ця дисципліна є обов'язковою для всіх спеціальностей. Вона допомагає освоїти «стратегічний запас продуктивних прийомів раціонального мислення», готує студентів до дослідницької роботи та передбачає письмову практику побудови текстів різної структурної організації – починаючи з описового викладу і закінчуючи обґрунтованим доказом системи власних поглядів.

Наведемо особливості курсу «Основи письмової комунікації» відділення педагогіки коледжу Мерсі (Мерсу). Завданнями дисципліни є розвиток інтелектуального мислення, аналітичних умінь, осмислення прихованого потенціалу різноманітних методів і засобів, які використовуються в письмовій комунікації. Відповідно до названих цілей підібрані такі прийоми активізації навчальної діяльності студентів:

- «Процедурний лист» – навчання різних видів листування з використанням інтерактивних методів (взаємонавчання, взаєморедагування) і дальшим розміщенням публікації в електронній мережі);

- «Діалектичний журнал» / «Журнал полемічних нотаток» – письмові відгуки, які передають думку з деякого питання;

- побудова логічно організованого тексту в різних форматах: хроніка, зіставлення, причина-наслідок, проблема-вирішення, доказ тези (на прикладі твору С. Хез «Письменники, інтелектуальні педагоги») з контрольним завданням у формі твору на основі аналізу документа;

- технологія навчання критичного мислення через розчленування розумової процедури на окремі елементи з метою наочної демонстрації способу мислення на кожному етапі (спостереження – факти – припущення – думка – судження – критичний аналіз). Контрольне завдання: критичний відгук на публікацію Інтернет-ресурсу «Вікіпедія» [2, с.133].

При виконанні навчальної діяльності передбачається дотримання низки вимог, серед яких: перевірка наукових робіт студентів на плагіат, подання на розгляд науковому керівнику розробленого тексту (чернетки з вивченнями), підсумковий контроль, що включає контрольні тести і короткі опитування на основі матеріалів для читання (20 %), п'ять письмових проектів (25 %), портфоліо письмових робіт (35 %), усний виступ (5 %), іспит (15 %) і виконання всіх видів завдань, передбачених цим курсом: коре-

гування і побудова суджень; підготовка опису (короткого викладу деяких аспектів певної події з використанням якісних методів дослідження); конспект, план, схема письмової роботи / доповіді / статті; пошук творчих ідей для визначення теми письмової роботи; письмові та усні відгуки про інші роботи; аотація списку використаних джерел; побудова письмового тексту у форматі короткого викладу, опису, пояснення, оціночного судження, аргументованого твердження; аналіз і інтерпретація тексту; обговорення (способів висловлення своїх думок / стратегій риторичної майстерності, стилю, методів дослідження); письмова робота з цитуванням першоджерел; критичний аналіз тексту.

У Колумбійському коледжі освіти на початковому етапі навчання як обов'язковий загальноосвітній компонент вивчаються курси «Міжособистісне спілкування (COM 1102)» та «Мова і мислення педагога (EDUC 054)». Курс «Міжособистісне спілкування» дає студентам можливість «активно використовувати свої інтелектуальні здібності, розширити комплекс дослідницьких умінь у самостійних, групових, колективних видах діяльності в професійно-орієнтованому контексті». Цілі курсу «Мова і мислення педагога» формулюються в аспекті розвитку мислення вищого порядку і формування спрямованості на безперервну освіту. В процесі навчання студенти ознайомлюються з системою інтелектуальних операцій, опановують набір інтелектуальних умінь, вчать інтелектуальної самоорганізації [2].

Отже, значної уваги в магістратурі США надають формуванню навичок наукової комунікації, що є складовою дослідницької компетентності викладача вищої школи.

У процесі науково-дослідницької підготовки магістрантів відбувається формування навичок критичного мислення, що є провідною складовою дослідницької компетентності. Так, в університеті Кларк (Clark) програма підготовки магістрів за напрямом «Гуманітарні науки» передбачає такі блоки, як «Критичне мислення» і «Курси перспективного бачення». Перший блок містить два курси на вибір: «Основи ефективного промови», де виробляють умінь використовувати прийоми обґрунтованого міркування, і курс «Формальний аналіз», спрямований на формування логічних способів мислення. Другий блок («Курси перспективного бачення») розвиває культуру мислення, погляд на світ з позиції множинної перспективи. В процесі навчання студенти ознайомлюються з тим, як різні галузі науки визначають мислення, пізнання і знання [1].

На думку американських учених, найбільш сучасний підхід до дослідницької підготовки студентів – це когнітивна майстерня (А. Колінз, Дж. Браун). Він заснований на теорії соціального навчання і пізнання (А. Бандура), згідно з яким люди навчаються, спостерігаючи за поведінкою інших і наслідуючи їх. У процесі «когнітивного учнівства» відбувається навчання складних розумових операцій з використанням конкретного контексту і завдань автентичної інтелектуальної практики.

Автори виокремлюють низку базових методів, які дають змогу спостерігати, брати участь і відкривати для себе стратегії професійного мислення в умовах, коли відтворюється предметний, соціальний і психологічний зміст майбутньої трудової діяльності. Стратегії «Когнітивної майстерні» передбачають дві групи: перші три (наслідування, тренування, підтримка) застосовуються переважно на етапах початкової дослідницької підготовки. Вони допомагають студентам освоїти основи майбутньої професії: опа-

нувати комплекс дослідницьких умінь, осмислити особливості роботи педагога, освоїти способи і засоби експліцитного навчання.

До першої групи методів належать:

– Імітаційне моделювання (наслідування), що передбачає візуалізацію викладацької діяльності і дій педагога, який виступає в ролі експерта. На прикладі конкретного завдання він моделює зміст діяльності. Спостерігаючи за демонстрацією дій, студент вибудовує алгоритм, необхідний для виконання певного завдання. Так, на педагогічному факультеті університету штату Індіана використовується система імітаційного моделювання, розроблена Б. Кершо, яка містить відео- та аудіоматеріали, присвячені проблемним ситуаціям у роботі педагога-початківця, розвиваючи здатність до швидких і кваліфікованих рішень.

– Комплекс тренувальних вправ, які стимулюють думку й спрямовані на закріплення розумових дій, способів, умінь.

– Підтримка, що передбачає управління і консультування з боку викладача; педагогічну допомогу у вигляді добору завдань адекватного рівня складності і супроводу дослідницької діяльності; засоби оперативного зворотного зв'язку та діагностування рівня володіння інтелектуальними операціями.

У методах другої групи розумові операції виступають не просто як предмет засвоєння, а й як засіб розвитку дослідницької компетентності. Методи другої групи передбачають комплексність, інтерактивність, контекстність, синтезуючи в собі чотири види професійно-педагогічних знань: педагогічні техніки і технології (процедурні знання); спеціалізовані дисциплінарні знання (декларативні знання); способи мислення (інтелектуальне мислення); вміння розробляти план дій на основі критичного аналізу ситуації (перетворювальне мислення).

Ця група методів належить до розряду автентичної інтелектуально-дослідницької діяльності (концепція Ф. Ньюмана, університет Вісконсин-Медісон). Основним критерієм автентичності є високий рівень розумових операцій, які забезпечують виконання функцій професіонала-дослідника, вимагаючи ясного і глибокого розуміння суті питання. Мета автентичного підходу – концептуальне, орієнтоване на практику знання. Завдання на основі тематики життєвих реалій готують студентів до вирішення нетипових проблем у професійній сфері. У результаті методи другої групи усувають розрив між теорією і практикою та сприяють набуттю самостійності. Встановлений високими цілями рівень виконуваних студентами операцій визначає вибір способів і засобів навчання та охоплює загалом три базові напрями: розвиток умінь продукувати нові знання, предметне дослідження, вирішення нестандартних завдань на основі життєвого контексту.

Дослідження конкретного випадку (Case Study) спрямоване на формування умінь вирішення проблемних ситуацій у професійній сфері. Це навчання на основі практичних прикладів розробки, прийняття і виконання педагогічних рішень засобами аналізу, педагогічної аргументації, вироблення підходів до вирішення етичних дилем, що сприяє не тільки професійному, а й особистісному розвитку майбутнього викладача. Порівняльний аналіз кейс-методу з експертними методами засвідчує, що перший виконує смислотворчу й корекційну функції в процесі професійної підготовки [3]. У разі потреби в студентів може бути передбачений практикум, а саме кілька занять з вивчення базових процедур, необхідних для вироблення усвідомленого підходу до процесу вирі-

шення дилем.

У сучасному контексті ефективність методу аналізу конкретного випадку посилюється за рахунок застосування можливостей гіпертексту. Величезною перевагою мережових ресурсів є інформаційна база, яка надає різноманітні сценарії для опанування нових прийомів і стратегій дослідницької діяльності.

Навчання способів рефлексивної діяльності розвиває активну дослідницьку позицію й відіграє важливу роль у становленні компетенції самонавчання [2]. Застосування моделі рефлексивної практики стимулює до самостійних суджень, рішень, оцінок і створення власної моделі професіонала-дослідника.

У Каліфорнійському університеті (California State University, Monterey Bay) розвиток професійних якостей, і дослідницької компетентності зокрема, відбувається на базі когнітивної теорії (Б. Менінг, Б. Рейн) із застосуванням технік рефлексивної діяльності і стратегій метапізнання. Навчання провадиться за схемою: мінілекція з концептуальними поняттями і принципами метапізнання; перегляд відеозапису поведінки педагога-дослідника; тренінг з вирішення педагогічних ситуацій із застосуванням метакогнітивних стратегій; відпрацювання методики застосування різних педагогічних технік у період практики; аналіз виконаної роботи [4].

На етапі рефлексивної діяльності, як правило, використовуються такі методи: «Інтелектуальний журнал», карти самооцінки (self-assessment forms), самозвіт, спільний рефлексивний аналіз (reflective partnership), підсумкові роздуми та ін. Рефлексивний етап у процесі навчання допомагає зосередитися на найважливіших аспектах діяльності і спрямовує на дальші дії. Завдяки рефлексивній практиці дослідницька підготовка студентів відбувається не тільки на діяльносному рівні, а й у процесі переосмислення особистого досвіду.

Дослідницька робота студентів передбачає інтеграцію засвоєних умінь, розуміння логіки дослідного процесу і сформовану дослідницьку позицію. Існують певні відмінності в підходах до організації педагогічної підготовки в різних навчальних закладах, але поряд із наявними відмінностями майже всі вищі розробляють політику формування педагога-дослідника.

Аудиторні форми занять, які проводяться за моделлю навчального дослідження, дають змогу відтворити предметний, соціальний і психологічний зміст професійної діяльності і є своєрідним тренінгом з освоєння інструментарію наукового пошуку. Так, у Колумбійському коледжі освіти студентам пропонується спеціальний курс «Дослідницька та інноваційна діяльність в освіті» [5]. В університеті Меріленд (Maryland) курси з педагогіки передбачають формування дослідницьких умінь, використання методів дослідницької діяльності, стратегій ухвалення рішень і розробки програми дій.

Цікавий досвід виховання дослідного ставлення до навчання в університеті Стоуні-Брук (Stony Brook), де з 1994 року успішно застосовується підхід «Навчання на основі процесуально орієнтованого дослідження» (Process-Oriented Guided Inquiry Learning – POGIL). Після перевірки якості знань студентів навчання за цією схемою стало практикуватися і в інших ЗВО. Програма POGIL спрямована передусім на особистісний розвиток, «щоб допомогти студентам у процесі їх самовдосконалення» [3, с.122].

Освітній процес у форматі POGIL будується на основі таких принципів: завдання в аспекті розумової діяльності вищого порядку, побудова узагальнень на основі аналізу даних і обговорення, осмислення

ключових понять і вирішення проблем у автономних (самоврядних) групах; рефлексивний аналіз, спрямований на підбиття підсумків вивчення матеріалу і вироблення стратегій удосконалення якості навчальної діяльності. Результати виражаються в таких показниках: предметні знання; формування установок і власної позиції в контексті досліджуваної дисципліни; комунікативні вміння, що виявляються в здатності осмислювати інформацію, будувати систему доказів; уміння ухвалювати зважені рішення.

Провідною формою навчання є групова робота. Спільне навчання в команді активізує процеси взаємонавчання, застосування процедури «питання–відповідь», продуктивний пошук інформації, раціональне міркування. Кожна команда працює з матеріалами дослідницького проекту, при цьому опановуючи предметне, понятійне і процесуальне знання. Для навчальних досліджень пропонуються будь-які види завдань різного рівня складності (графічна інформація, конкретний приклад методики, робота з текстом, комп'ютерне моделювання, демонстраційний показ тощо).

Наголосимо, що координатори цієї програми відзначають високу ефективність побудови цілісного освітнього процесу за моделлю POGIL. Заняття, які поєднують різноманітні форми побудови нових знань, були визнані студентами настільки продуктивними, що поступово витіснили з навчального процесу лекції. Замість лекційних курсів студенти відвідують індивідуальні та групові консультативні заняття, де можна дістати необхідні роз'яснення або разом із викладачем попрацювати над опануванням базових понять, стратегій ефективного мислення та ін. [2; 3].

У межах цієї програми практичні заняття часто проводять самі студенти-магістранти, які виступають у ролі помічників викладачів, оскільки вже мають досвід роботи в дослідницьких групах і певні фахові знання. Перед початком післядипломної практики вони навчаються на тижневих курсах розширеної підготовки, в програмі яких є тільки практичні заняття: «Особливості процесуально орієнтованого навчання», «Способи виходу з проблемних ситуацій», «Застосування методів критичного мислення», «Дослідження процесів організації навчальної діяльності» та ін. Під час практики магістранти щотижня зустрічаються на семінарах, де обговорюють різні питання й застосовують методи навчання, які вони будуть надалі використовувати на практиці: техніки критичного мислення, моделювання, пізнавальні стратегії, рольові ігри.

Як зазначають педагоги вищої школи США, де реалізується ця програма, за умови цікаво поставлених завдань, правильної організації, цілеспрямованого розвитку в студентів інтересу до професії, застосування методів експліцитного навчання, науково-дослідницька робота захоплює студентів і робить їх більш відповідальними [3, с.130].

Значну роль у формуванні дослідницької компетентності студентів відіграє самостійна робота. Цей феномен має культурно зумовлений характер. Так, основною цінністю американської культури є індивідуалізм – історично сформований тип цінностей і поведінкових орієнтацій, при якому «основний акцент робиться на здатності індивідуальної особистості активно проявляти самостійність та ініціативу. У діловій культурі США винагороджується той, хто працює краще за суперника, а нагорода є прямим визнанням» [6, с.112]. Тому в парадигмі викладання у вищій школі США основні суб'єкти освітнього процесу традиційно проявляють високий ступінь самостійності.

Провідною формою дослідницької підготовки

педагогів вищої школи в магістратурі є магістерська робота (проект, дисертація), яка розпочинається на першому курсі навчання. Іноді вона є продовженням наукових розвідок бакалаврату. Необхідною умовою цієї наукової праці є її міждисциплінарність, що дає можливість урізноманітнити тематику досліджень. Деякі магістранти залучаються до виконання наукових проектів кафедри, результати чого використовуються студентами в написанні магістерських робіт.

Найбільш значущі проекти рекомендуються до здобуття премії Чена (Chen Award), однак до них висуваються певні критерії: оригінальність, відповідність потребам суспільства, організація науково-дослідницького процесу, завершеність дослідження, оцінювання проекту, потенційний вплив, презентабельність, якість роботи [7, с.170].

Обов'язковою складовою навчання магістрантів є практика. Тут студенти відпрацьовують навички, здобуті під час теоретичного навчання, і на них покладена повна відповідальність за виконану роботу. У процесі практики студенти поєднують практичну роботу з науковою діяльністю. Вони виконують такі завдання, які сприяють як формуванню фахових якостей, так і розвитку науки.

Відзначимо, що у США функціонує національна програма підготовки викладачів вищої школи («Preparing Future Faculty» (PFF), 1994 р.), метою якої є поліпшення якості освіти через навчання науково-педагогічних працівників [8]. Національна програма передбачає організацію навчання за кластерним підходом: форма співпраці, згідно з якою визначається «головний» інститут, що забезпечує підготовку докторів наук, та інститути-партнери нижчих рівнів акредитації, куди майбутніх викладачів направляють на педагогічну роботу [9].

Щодо інших методів, то розвиток дослідницької компетентності майбутніх викладачів вищої школи передбачає широке застосування портфоліо (як спосіб оцінювання навчальних досягнень), проектів, проблемний метод.

Відзначимо, що застосування портфоліо американськими магістрантами передбачає вищий рівень рефлексії, самоаналізу, самооцінювання. У той же час вітчизняні студенти зазвичай представляють звітність, документи, результати виконаної роботи, які дають можливість кількісної і якісної оцінки роботи студента й меншою мірою демонструють обдумування, критичний аналіз тощо.

Проект передбачає самостійне вирішення реальних проблем на базі міждисциплінарного підходу. Дослідницька робота над проектом супроводжується навчанням на проблемно орієнтованих курсах. При цьому під проблемним навчанням розуміється поєднання самостійної роботи студентів із заняттями в малих дослідницьких групах (10–12 осіб), які забезпечують швидке залучення до науково-дослідницької діяльності і наукової творчості.

Підкреслимо, що в американських університетах до складу дослідницьких груп входять як студенти, так і докторанти. Роль керівника при цьому змінюється: він стає одним із членів групи і, спираючись на свій досвід, шукає вирішення поставленої перед групою проблеми. Відзначимо, що в процесі навчання за магістерськими програмами студенти мають більшу самостійність, як порівняти з бакалавратом. Викладачі здебільшого виступають у ролі наставників і консультантів.

Висновки. Формування дослідницької компетентності викладача вищої школи США є неперервним процесом і відбувається протягом його професійної підготовки через застосування певних форм і

методів навчання. Зокрема, використовуються: лекції і семінари, побудовані за моделлю «навчання як дослідження», практика, індивідуальна, групова і самостійна робота, консультація, наукове керівництво, підготовка наукової роботи, виконання дослідження, аналіз конкретного випадку, портфоліо, дослідницький проект, проблемне навчання, майстерня, виконання дослідницьких завдань та ін. Вважаємо, що деякі аспекти зарубіжного досвіду з формування дослідницької компетентності викладача вищої школи

варто використати у вітчизняній практиці, оскільки він засвідчує ефективність щодо підготовки високоосвічених фахівців у сфері науково-педагогічної діяльності. Напрямом дальших досліджень вважаємо вивчення методологічних засад та дидактичного інструментарію науково-дослідницької підготовки науково-педагогічних кадрів у США на різних освітніх ступенях з метою побудови цілісної системи формування дослідницької компетентності викладача вищої школи.

Список використаної літератури

1. Pope L. *Colleges that change lives*. New York: Penguin books. 2000. 302 p.
2. Лазарева И. Н. Теория и практика интеллектуально развивающего обучения в современной высшей школе США: дисс. канд. пед. наук / 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. Хабаровск: Дальневосточный государственный гуманитарный университет, 2012. 197 с.
3. Hanson D., Wolfskill T. Process workshops: A new model for instruction. *Journal of Chemistry Education*. 2000. №77. P.120–134.
4. Manning B.H., Rayne B.D. A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*. 1989. Vol.40. №3. P. 27–39.
5. Vasquez C. The role of pragmatics in the Master's TESOL Curriculum. *Findings from a nationwide survey TESOL Quarterly*. 2009. Vol.43. №1. P.5–28.
6. Ситарам К., Когделл Р. Основы межкультурной коммуникации. *Человек*. 1992. №4. С.112.
7. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
8. Gaff J. G., Pruitt-Logan A. S., Sims L. M., Denecke D. D. *Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change*. Washington: Council of Graduate Schools Association of American Colleges and Universities, 2003. 130 p.
9. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США. Горлівка: Вид-во ГДППМ, 2010. 304 с.

References

1. Pope, L. (2000). *Colleges that change lives*. Penguin books.
2. Lazareva, I.N. (2012). *Teoriya i praktika intelektualno razvivayushogo obucheniya v sovremennoj vysshej shkole SShA* [Theory and practice of intellectually developing education in modern US higher education] (Unpublished doctoral dissertation). Far Eastern State Humanitarian University. [in Russian].
3. Hanson, D., & Wolfskill, T. (2000). Process workshops: A new model for instruction. *Journal of Chemistry Education*, 77, 120–134.
4. Manning, B.H., & Rayne, B.D. (1989). A cognitive self-direction model for teacher education. *Journal of Teacher Education*, Vol.40, Issue 3. 27–39.
5. Vasquez, C. (2009). The role of pragmatics in the Master's TESOL Curriculum. *Findings from a nationwide survey TESOL Quarterly*, 43 1. 5–28.
6. Sitaram, K., & Kogdell, R. (1992). *Osnovy mezhkulturnoj kommunikacii* [Basics of Intercultural Communication]. *Chelovek*, 4, P.112. [in Russian].
7. Machynska, N.I. (2013). *Pedahohichna osvita mahistrantiv vyshchychk navchalnykh zakladiv nepedahohichmoho profilu* [Pedagogical education of undergraduates of higher educational institutions of non-pedagogical profile]. Lviv State University of Internal Affairs. [in Ukrainian].
8. Gaff, J. G., Pruitt-Logan, A. S., Sims, L. M., & Denecke, D. D. (2003). *Preparing future faculty in the humanities and social sciences. A guide for change*. Council of Graduate Schools Association of American Colleges and Universities.
9. Belmaz, Ya.M. (2010). *Profesiina pidhotovka vykladachiv vyshchoi shkoly u Velykii Brytanii ta SShA* [Professional training of high school teachers in Great Britain and the USA]. GDPPM Publishing House. [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 13.10.2020 р.

Стаття прийнята до друку 19.10.2020 р.

Varga Natalia

PhD Student

Department of General Pedagogy and Pedagogy of Higher School

State University «Uzhhorod National University»

Uzhhorod, Ukraine

FORMS AND METHODS OF RESEARCH COMPETENCE FORMATION OF A FUTURE HIGH SCHOOL TEACHER IN THE USA AT THE MASTER'S LEVEL

Abstract. American higher education is characterised by flexibility, differentiation and individualization, the use of a wide range of innovative technologies and programmes, the ability to quickly adapt to the requirements of practice. This significantly affects the quality and efficiency of training of higher education teachers and ensuring their competitiveness in the labor market. The purpose of the article is to study the forms and methods of formation of research competence of future high school teachers in the USA. Research methods used: analysis, synthesis, generalization, scientific interpretation of pedagogical facts and phenomena, study of documents. The research competence of a future high school teacher is an integral quality of personality that reflects the unity of theoretical and practical readiness of a teacher for scientific research work aimed at transforming pedagogical practice and provides the ability to independently, responsibly, proactively solve research problems in the professional activity. Components of research competence are: professional research competence, competence of scientific communication, educational competence. Professional research competence characterizes the formation of professional knowledge of scientific researches, as well as the level of formation of research skills and abilities. The competence of scientific communication enables effective communication of researchers in their professional activity, forms the ability to

establish and maintain contacts in the scientific circles. Educational competence is aimed at forming in teachers-researchers the ability to effectively manage their activities, the ability to optimally and competently regulate its content, scope etc. The formation of research competence of a future high school teacher takes place during the professional training through the use of certain forms and methods: lectures and seminars based on the model of «learning as research», practice, individual, group and independent work, consultations, implementation of scientific research, projects, case study, portfolio, cognitive workshop, simulation, self-assessment maps, reflective analysis, etc.

Key words: professional training; USA future high school teacher; research competence; pedagogical activity; scientific research work; forms and methods of teaching.