

EDUCATION AND PEDAGOGICAL SCIENCES

ОСВІТА ТА ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

УДК 37.0

ЗМІСТ

ПЕДАГОГІКА ВИЩОЇ ШКОЛИ

- Бутенко Л. Л.** Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.....5
- Зелінська С. О.** Теоретичні засади формування професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів з використанням інтерактивних технологій у навчанні.....14
- Іщенко В. С.** Сучасні підходи до визначення структури аналітичної компетентності майбутнього фахівця з документознавства та інформаційної діяльності.....20
- Свідовська В. А.** Наукові підходи до визначення сутності та структури професійної компетентності майбутнього юриста29
- Черв'якова Н. І.** Практико орієнтовані технології професійної підготовки майбутніх педагогів: досвід теоретико-експериментального дослідження.....35
- Шама І. П.** Соціокультурні чинники формування індивідуального стилю професійної діяльності майбутніх учителів у сучасних умовах.....44
- Шкатула О. П.** Перевірка ефективності методики використання інтернет-ресурсів курсантами в процесі вивчення суспільствознавчих дисциплін.....52

ПЕДАГОГІКА ШКОЛИ

- Нетьосов С. І., Нетьосова С. Ф.** Позакласна робота з історії в системі національно-патріотичного виховання школярів.....60

№ 1 (166) 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію
КВ № 14439-3410ПР видано
Міністерством юстиції України
14.08.2008 року

Журнал внесено до переліку
наукових фахових видань України
(педагогічні науки)

Постанова президії ВАК України
від 14.10.2009 року № 1-05/4

Журнал включено до переліку видань
реферативної бази даних
„Україніка наукова”

(угода про інформаційну співпрацю
№ 30-05 від 30.03.2005 р.)

Журнал включено до міжнародної
бази даних
Ulrich's Periodical Directory

Журнал має електронну версію
(розміщено на сайті:

<http://pedagogicaljournal.luguniv.edu.ua>)

ЗАСНОВНИК:

Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

СКЛАД РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Заступник головного редактора

Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Випускаючий редактор

Бутенко Л.Л., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Головний редактор

Курило В. С., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Заступник головного редактора

Савченко С. В., доктор педагогічних наук,
професор (Україна, м. Старобільськ)

Випускаючий редактор

Бутенко Л.Л., кандидат педагогічних наук,
доцент (Україна, м. Старобільськ)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

Буріан Вальтер (Австрія, м. Айзенштадт)

Бур'ян М. С. (Україна, м. Старобільськ)

Ваховський Л. Ц. (Україна, м. Старобільськ)

Габріель Філіпп (Франція, м. Авіньйон)

Гавриш Н. В. (Україна, м. Київ)

Галич О. А. (Україна, м. Старобільськ)

Гао Юйхай (Китай, м. Цзінхуа)

Суї Іфан (Китай, м. Цзінхуа)

Кремель В. Г. (Україна, м. Київ)

Лобода С. М. (Україна, м. Київ)

Ютака Оцука (Японія, м. Хіросіма)

Сухомлинська О. В. (Україна, м. Київ)

Тонту Ердал (Туреччина, м. Кемер)

Флурі Філіпп (Швейцарія, м. Женева)

Хагерті Джордж (США, штат Флорида)

Хриков Є. М. (Україна, м. Старобільськ)

Шмід Курт (Австрія, м. Відень)

ТЕХНОЛОГІЧНІ РАКУРСИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

БУТЕНКО Л.Л.

УДК 378:37.13

НЕОБХІДНІСТЬ модернізації педагогічної освіти актуалізує пошук нових теоретичних і методологічних засад професійного та особистісного становлення майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. Вимоги суспільства постнекласичної раціональності не може задовольнити педагогічна освіта, яка має на меті підготовку фахівців до діяльності із усталеними функційно-рольовими ознаками. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів, які вільно орієнтуються в сучасному просторі міждисциплінарного, трансдисциплінарного знання, здатних не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити їх, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – необхідність професійної підготовки фахівців освітньої галузі в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів. Формат накопичення знання та опори на їх усталену номенклатуру, використання „вчорашнього знання” для вирішення проблем сьогодення не відповідає загальним тенденціям розвитку суспільства, що й зумовлює доцільність методологізації загально-педагогічної підготовки май-

бутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів представлено в дослідженнях таких науковців, як О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергіна, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін.

Концептуальні засади методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти репрезентовано в працях М. Алексеєва, О. Анісімова, С. Гончаренка, Л. Гур'є, О. Зінченка, В. Краєвського, М. Кубаєвського, О. Новикова, О. Попова, А. Фурмана, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Основні напрями методологізації науки та освіти, згідно з положеннями Г. Щедровицького, пов'язані з розумінням ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних та ефективних практик. Теоретико-методичні засади методологізації професійної підготовки майбутнього вчителя розглядали В. Адольф, В. Кравцов, І. Степанова, О. Ходусов та ін., майбутніх інженерів – П. Аверичкін, Л. Гур'є, М. Романкова та ін. Проте потребують спеціального дослідження проблеми, пов'язані із технологічним забезпеченням процесу методологізації підготовки фахівців освітньої галузі.

Мета статті – розкрити сутнісні ознаки педагогічних технологій, що становлять інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Методологізація професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах переходу на трирівневу систему вищої освіти пов'язана із орієнтацією змісту та операціональних складників навчального процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що складають підґрунтя професійної діяльності фахівця. Методологічне знання має розглядатися наскрізним компонентом професійної підготовки майбутніх освітян, а *методологування*, згідно з позиціями А. Фурмана, – як професійна діяльність, „такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно...” [5, с. 48]. Важливим є висновок А. Фурмана про те, що „метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософування й теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, й відтак є обов'язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію й регуляцію її процесного перебігу за тих чи тих соціокультурних умов” [10, с. 49]. Відтак актуальною постає вимога методологізації всіх сфер життєдіяльності людини, яка „проголошується мегатенденцією сучасної культури” [10, с. 53].

В умовах надшвидкого розвитку інформаційного простору, підвищення когнітивної складності всіх сфер життєдіяльності людини зростає цінність пізнавальних процесів, що призводять до

синтезу, продукування нового знання, а також цінність методологічної оснащеності професійної діяльності. Принципового значення набуває взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (комплементарність) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, опора на теоретичне знання, що представлено в дискурсній формі, оскільки будь-який дискурс має значення виключно у певному контексті, певній проблемній ситуації.

Тенденції *технологізації* в різних сферах життєдіяльності суспільства зумовлені становленням і розвитком інформаційної цивілізації, характеризуються наявністю двох протилежних тенденцій – ампліфікації (ускладнення, збагачення) та симпліфікації (спрощення) – у розвитку різних форм діяльності сучасної людини. На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики педагогічна технологія розуміється як технологія спеціально організованого процесу взаємодії (прямої чи опосередкованої) учителів та учнів (викладачів та студентів), який спрямовано на досягнення запланованих цілей освіти (М. Бершадський, В. Гузеєв, М. Кларін, Т. Назарова, Є. Полат, Г. Селевко та ін.).

Реалізація завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників передбачає використання відповідних технологій: цілепокладання, проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації та ін.

Технології цілепокладання в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей ґрунтуються на наукових дослідженнях цілепокладання в освітній сфері (В. Давидов, В. Монахов, М. Скаткін, Я. Турбовської та ін.), теорії та практиці менеджменту (П. Друкер, Ф. Котлер, М. Фолетт та ін.). Традиційно поняття „ціль” визначається змістовним та технологічним аспектами того результату,

який заплановано, який має бути досягнуто внаслідок визначення та вирішення певних завдань. Відповідно, виокремлюють оперативні, тактичні, проміжні, стратегічні, фундаментальні цілі. *Цілепокладання* – це процес формування мети, її розгортання в часі та в цьому інформаційному просторі на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якої передбачено досягнення поставленої мети.

Проблема цілепокладання учнівської та студентської молоді набуває особливого значення на сучасному етапі розвитку педагогічної освіти в Україні. Обрання педагогічного фаху далеко не завжди зумовлено прагненням випускників школи присвятити себе педагогічній професії, свідомим вибором професії вчителя, що призводить до того, що „за умов екстенсивного зростання національної вищої школи деякі педагогічні заклади в боротьбі за кількість студентів приймають по суті будь-кого, хто має формальне право вступати до вищого навчального закладу” [6, с. 123]. Відповідно, цілепокладання в педагогічній освіті має розглядатися і як важливий чинник формування відповідального ставлення до майбутньої професійної діяльності, і як елемент ефективної організації навчальної діяльності у виші, і як складник майбутньої діяльності педагога на різних рівнях (організація навчальної та виховної діяльності учнівської молоді, самоосвітня діяльність педагога тощо).

У процесі вивчення педагогічних дисциплін на етапі цілепокладання доцільно використовувати широковідому матрицю Ейзенхауера, яка дозволяє провести аналіз прогнозованих дій залежно від важливості й терміновості завдання. Так само ефективне цілепокладання можливе за умови використання SMART-технології, яка передбачає узагальнення всієї інформації, позначення певних термінів досягнення результатів, оцінку і збір усіх ресурсів, які знадобляться на шляху до мети (S (*specific*) – конкретність; M (*measurable*) – вимірність; A (*achievable*) – досяжність; R (*relevant*) – актуальність; T (*time bound*) – обмеженість у часі).

Особливість використання SMART-технології в цілепокладанні пов'язана з ефективною та адекватною організацією майбутніми вчителями своїх ресурсів та формуванням мотивації для досягнення необхідного результату. Для ефективного цілепокладання на різних етапах професійної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі доцільно використовувати такі прийоми, як визначення пріоритетів, формування дерев цілей та ін.

Технології концептуалізації в процесі загальнопедагогічної підготовки доцільно використовувати, насамперед, у контексті вивчення категорійної структури педагогіки як соціогуманітарної дисципліни, формування цілісного образу педагогічних явищ та процесів. Методологічні засади концептуалізації розкрито в працях О. Анісімова, О. Кочергіна, В. Медведєва, О. Попова, концептуального аналізу – у дослідженнях С. Никанорова, А. Теслінова та ін.

Відповідно до положень методології наукового пізнання досвід практичної діяльності людини, інтеріоризація нею реальної дійсності зумовлює виникнення концептів, які розуміються як „1) основна одиниця свідомості, складник „колективного підсвідомого”, оперативна змістовна одиниця пам'яті, одиниця ментальних або психічних ресурсів нашої свідомості, „цеглинка” концептуальної системи, яка 2) відображає знання та досвід людини у вигляді „квантів” знання, 3) частково матеріалізується, вербалізується мовними засобами в їх значення, 4) включає істотну частку невербалізованої інформації” [4, с. 90].

Т. Алексеєнко розглядає концептуалізацію як „процес систематизації та структування накопичених у процесі еволюції знань про різні явища у вербалізованому оформленні, інтерпретації образів і тих асоціацій, які вони викликають” [1, с. 67]. О. Разумовський визначає концептуалізацію як можливість переходу від емпіричного опису явища до його зв'язного пояснення як „цілісного знання” [8]. Згідно з науковими

положеннями С. Никанорова, концептуалізація предметної галузі пов'язана із виокремленням предметної галузі, її меж; визначенням базових понять, виокремленням термінологічних груп; побудовою теорії предметної галузі „як термінальної теорії, що утворюється процесом конкретизації базисних теорій” [7, с. 33–54].

У процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників доцільно використовувати такі прийоми концептуалізації, як „дерево понять”, кластер, гіпотезування, метафорування, моделювання педагогічних явищ і процесів та ін.

Технології проблематизації в контексті методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників ґрунтуються на філософських положеннях проблеми як феномену пізнання (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас, Г. Щедровицький, Т. Якубовська та ін.), психологічних засадах проблематизації як елементу культури мислення (В. Юлов), метакогнітивному підході до навчання (Н. Громико, Ю. Громико).

Проблема (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) – питання, що об'єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс питань, вирішення яких становить істотний практичний або теоретичний інтерес. Згідно з М. Фуко, проблематизація – це не репрезентація деякого наперед наявного об'єкта або створення за допомогою дискурсу неіснуючого об'єкта, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи ту річ у гру істинного й неістинного та конститує її як об'єкт для думки [9, с. 312]. Актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає в можливості переосмислення та переоцінки явищ і процесів дійсності. І. Ардашкін у межах сучасної епістемології визначає проблематизацію як „спосіб співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання” [2, с. 149].

Проблема пов'язана із подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – із виявленням багатовекторності, неоднозначності у тій чи тій сфері життєдіяльності. Підґрунтям процесу проблематизації є визначення, фіксація базових викликів (перешкод, точок розриву, бар'єрів), подолання яких сприятиме розвиткові особистості та професійної діяльності людини загалом.

Отже, проблематизація в контексті підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатовимірності професійної реальності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новими смислами власного досвіду функціонування у певній реальності. Саме проблематизація створює передумови для власне навчального та наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації професійної дійсності, оскільки, як стверджує В. Юлов, „як тільки зовнішнє середовище завдає чинник, що паралізує нашу діяльність, і він оцінюється в якості „утруднення”, правомірно говорити про конституювання практичної проблеми” [12, с. 88].

Технології проблематизації включають такі різновиди: перехід на рівень буденної мови, перехід у термінологічне поле іншої науки; словникова техніка (робота із поняттєво-термінологічним апаратом досліджуваної проблеми); метод емпатії – „Подивіться на світ чужими очима”; „Метод шести капелюхів Едварда де Боно”; створення метафоричного образу проблеми; ресурсний розворот (погляд на обставини й проблеми з іншої точки зору; два способи ресурсного розвороту: включити в проблемну ситуацію перешкоди (негативні обставини) за допомогою таких слів і словосполучень, як „тоді як”, „усупереч”, „незважаючи на”, „навіть якщо”; розглядати негативні обставини як ресурси, тобто розглядати питання щодо отримання вигоди від негативних обставин); рефреймінг

проблем, переформулювання; „диверсійний аналіз” (цілеспрямоване моделювання небажаних явищ з метою попередження їхнього реального прояву).

Технології контекстуалізації педагогічного знання ґрунтуються на положеннях філософської концепції мовленнєвих ігор Л. Вітгенштейна, герменевтики (М. Гайдеггер, В. Дільтей, П. Рікер, Г. Щедровицький та ін.), філософії та психології повсякденності (І. Гофман, Б. Марков, Б. Пукшанський, О. Улибіна, М. Чіксентміхайї, А. Шютц та ін.), дискурсивного аналізу в лінгвістиці (Т. ван Дейк, В. Карасик, Л. Щерба та ін.), урахування контекстної інформації в системі освіти (Дж. Колумен, П. Бурдьє, К. Дженікс), контекстного навчання (А. Вербицький, В. Желанова та ін.), психології та педагогіки розуміння (М. Бершадський, В. Знаков, Ю. Сенько, А. Смирнов та ін.), сучасних положень педагогічної теорії та практики щодо „прихованої навчальної програми” (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.), „неявної педагогічної реальності” (А. Остапенко).

Необхідність контекстуалізації педагогічного знання зумовлена багатомірністю та складністю педагогічної реальності, нелінійністю розвитку педагогічних явищ та процесів у часі та просторі (темпоральна асинхронність), наявністю „прихованих контекстів” у педагогічній практиці, неявної педагогічної реальності, варіативністю ціннісного ставлення до явищ та подій в освітньому просторі з боку різних його суб'єктів. У процесі підготовки майбутніх учителів особливого значення набуває психологічне розуміння сукупності контекстів, які співіснують паралельно, взаємодіють між собою та утворюють специфічний простір, який опосередковує ті чи ті патерни поведінки суб'єктів.

Технології контекстуалізації педагогічного знання передбачають роботу з понятійно-термінологічним апаратом педагогічної науки (вивчення особливостей використання термінів у педагогічних

текстах різних історико-культурних епох); визначення особливостей педагогічної взаємодії з погляду різних рольових позицій педагога та учня; визначення особливостей розуміння конкретного педагогічного феномену в певному часово-просторовому контексті; формування навичок роботи із текстами за умови розуміння поняття „текст” у широкому соціогуманітарному смислі як знаково-символічного оточення певного об'єкта, що завдає його смислу; проблематизацію явищ та процесів педагогічної реальності з урахуванням запитувальної та прогностичної функцій контексту; аналіз аксіологічної навантаженості кожного елементу педагогічного знання; аналіз соціокультурної зумовленості будь-якого педагогічного феномену, тобто його безпосереднього зв'язку із соціальним та культурним контекстом з урахуванням історико-культурної мінливості позицій „норма”, „актуальне педагогічне знання”. Особливо наголосимо на значущості розгляду педагогічного знання в дискурсивній площині, що зумовлює, по-перше, урахування контексту певної педагогічної ситуації, що розвивається; по-друге, наявність меж такого контексту; по-третє, необхідність взаємодоповнення вербальних та невербальних сигналів у забезпеченні інтерпретації будь-якої педагогічної ситуації, декодуванні її смислу.

Контекстуалізація педагогічного знання – це шлях до цілісності педагогічного знання, розвитку холістичного педагогічного мислення.

Технології запитування в контексті реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників ґрунтуються на положеннях герменевтичної теорії Г.-Г. Гадамера (аналіз природи запитування), ідеях М. Гайдеггера щодо запитувального мислення, філософських дослідженнях проблеми питання та запитувальної діяльності О. Валевського, В. Розіна, П. Хакуза, наукових працях з логічної структури питання (Н. Белнап,

Я. Хінгікка, В. Берков, Є. Войшвілло, Ю. Петров та ін.), педагогічних положеннях навчального запитання (Н. Ісакова, М. Махмутов, П. Підкасистий, І. Родак, Н. Шумакова та ін.), культури питанняпокладання (З. Меретукова, М. Писаревська), технологіях діалогічного навчання (Є. Ільїн, А. Король, А. Хуторської та ін.).

Запитання – це форма виразу думок, коли суб'єкт хоче уточнити та доповнити відоме йому знання (інформацію) про певний об'єкт пізнання або отримати нове знання (нову інформацію). У науковій літературі *запитування* розглядається як „фіксація неповноти знання в тій чи тій галузі” [11, с. 21], найважливіший спосіб пізнання (М. Гайдеггер). Саме запитувальне мислення є основою для побудови діалогу людини із собою та світом, адже актуальною залишається фундаментальна позиція М. Бахтіна про те, що істина не народжується та не знаходиться в голові окремої людини, вона народжується між людьми, які спільно її відшуковують, у процесі їх діалогічного спілкування.

Технології запитування ґрунтуються на питаннях різного типу (явні та приховані; прості та складні; коректні та некоректні; питання на уточнення та доповнення; прямі та опосередковані тощо; питання за логікою таксономії Б. Блума; сім класичних питань (Що? Де? Хто? Як? Чому? Якими засобами?) та ін.), а також на таких специфічних методах запитування, як „включення відомого в інший контекст; демаркація відомого та невідомого про предмет; надання висловлюванню іншого смислу; сумніви та подолання власної думки; зіткнення смислів” [11, с. 24]. Важливою ознакою технологій запитування саме в процесі професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, на нашу думку, є акцентування уваги студентів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей на багатовимірності педагогічного процесу, множинності поглядів на явища та процеси педагогічної дійсності, необхідності її

сприйняття в категоріях становлення та розвитку. „Методологічне бачення” педагогічної ситуації передбачає включення тих чи тих педагогічних явищ або процесів, артефактів, суб'єктів освітнього простору в певний контекст (соціокультурний, педагогічний), розуміння особливостей просторового та часового виміру педагогічної ситуації (хронотоп), урахування потенціалу неявного знання всіх учасників педагогічної взаємодії. По суті йдеться про *онтологізацію педагогічної реальності, бачення її багатомірності, принципової незавершеності та невизначеності*.

На другому та третьому рівнях системи вищої освіти (магістратура та аспірантура) значущість технологій запитування суттєво зростає, оскільки збільшуються вимоги до методологічної підготовки магістрантів та аспірантів. Відзначимо, що на цьому рівні питання розглядається насамперед як засіб наукового пошуку, як зв'язок між відомими та невідомим у межах предмета конкретного наукового дослідження. Відповідно, виокремлюються наукові питання описові, пояснювальні та прогностичні. В. Юлов наголошує, що на цьому етапі „запитування йде під знаком деструктивності, або когнітивні структури методично ставляться під загрозу” [12, с. 90].

Технології візуалізації педагогічного знання ґрунтуються на теоретичних засадах візуального мислення (Р. Арнхейм (R. Arnheim), сучасних положеннях педагогіки і психології щодо кліпового мислення, переваги та недоліки якого репрезентовано в дослідженнях Ф. Гіренка, Л. Джо. Палладино (L. Jo Palladino), Т. Семеновських, Е. Тоффлера (A. Toffler), К. Фрумкіна та ін., теоретико-методичних засадах використання знаково-символічної наочності в навчанні, візуалізації навчальної інформації (О. Войтов, Л. Колмакова, Н. Манько, Н. Салміна, В. Сквірський, В. Шаталов, В. Штейнберг та ін.), ущільнення навчального матеріалу (Б. Айсмонтас, С. Грушевський, А. Остапенко та ін.), візуалізації науково-теоретичного знання (З. Белова,

В. Давидова, А. Макулін, Р. Рахматуллін, Л. Сафронова та ін.), використання ментальних карт (карт пам'яті) (Т. Б'юзен (Т. Buzan), Х. Мюллер (H. Mueller) та ін.), сучасних наукових розробках щодо розвитку візуальної грамотності (А. Бергер (A. Berger), С. Браун (S. Brown), С. Зорін та ін.), представлення інформації в інфографіці (Е. Тафті (E. Tufte), Р. Крам (R. Cram) та ін.). В умовах інформаційної перенасиченості ефективність навчання знаходиться в прямій залежності від якості репрезентації великих масивів інформації в компактні візуальні об'єкти, від умінь та навичок узагальнювати навчальний матеріал, здійснювати перехід від лінійного мислення до структурного, системного.

Різні способи візуалізації створюють особливу наочність завдяки розташуванню елементів змісту в нелінійному вигляді й виокремленню логічних та причинно-наслідкових зв'язків між ними (діаграми, графіки, таблиці, структурно-логічні схеми (логічні ланцюги (послідовність процесів), логічні ланцюги із установленням зворотних зв'язків, циклічна схема, схема „Частина – ціле”, радіальна схема (за типом „Ромашка”), кластер, діаграма Венна, схема „Піраміда”, ієрархічна структура („Дерево”), фішбоун (причинно-наслідкова діаграма Ісікави), інтелект-карти (*mind map*), стратегічні карти (*roadmaps*), казуальні ланцюги (*causal chains*), опорні конспекти, інфографіка, навчальні презентації та ін.). Згідно з принципом випереджувальності як одного з провідних принципів методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників візуальний образ педагогічного явища або процесу має виконувати не тільки функцію наочної репрезентації фрагмента педагогічної реальності, а й слугувати основою для продукування нового педагогічного знання, наукової аргументації в педагогічному пізнанні. Особливого значення в такому контексті набуває *метафорична візуалізація* як засіб ідентифікації нетотожних одне одному явищ, властивостей або відношень (С. Гусєв),

узагальнення науково-педагогічного знання, необхідний ланцюг для переходу теоретичного знання в практичну сферу. У зв'язку із цим актуальним є твердження Р. Грегори (R. Gregory) про те, що „усі ми маємо здатність сприймати предмети та явища; усі ми прагнемо зрозуміти те, що бачимо. „Розуміти” – значить бачити речі певним чином, але не можна „бачити” не розуміючи” [3, с. 8]. Звідси стає очевидним, що здійснити метафоричну візуалізацію педагогічного явища чи процесу можливо тільки за умови наявності відповідного корпусу загальнопедагогічного знання та розвитку навичок його інтерпретації. Використання метафоричної візуалізації педагогічного знання спирається на традиції візуалізації наукового знання у філософії та психології („Порівняльна таблиця задоволень” І. Бентама, „Таблиця протилежностей” К. Поппера, „Вікно Джохарі”, „Піраміда потреб” А. Маслоу, „Куб Цвіккі”, таксономія Блума, соціограма Е. Морено, схеми системомислительської методології Г. Щедровицького та ін.).

Отже, представлені технології як інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти сприятимуть формуванню метапредметних методологічних умінь та навичок (визначення структури об'єкта пізнання, пошук і виділення значущих функційних зв'язків і відношень між частинами цілого; опис об'єкта пізнання; виділення характерних причинно-наслідкових зв'язків; порівняння, зіставлення об'єктів за однією або кількома запропонованими підставами, критеріями тощо), умінь та навичок роботи із текстом (інформаційно-смісловий аналіз тексту; знаходження інформації, фактів, представлених у тексті в явному та неявному вигляді; формулювання оцінних суджень на основі тексту; інтерпретація педагогічного знання); умінь та навичок роботи з інформацією, представленою в різних форматах (текст, малюнок,

таблиця, діаграма, схема та ін.), а також умінь і навичок перетворення інформації з одного виду в інший.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язані із розробкою навчально-методичного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Література

1. **Алексєєнко Т. Ф.** Роль концептуалізації в розвитку соціально-педагогічного знання / Т. Ф. Алексєєнко // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2013. – № 4. – С. 66–71.

2. **Ардашкин И. Б.** „Проблема” и „проблематизация”: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии / И. Б. Ардашкин // Изв. Томск. политехн. ун-та. – 2004. – Т. 307. – № 4. – С. 147–150.

3. **Грегори Р. Л.** Разумный глаз : пер. с англ. / Ричард Лэнгтон Грегори. – Изд. 2-е. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 240 с.

4. **Краткий словарь когнитивных терминов** / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – М. : МГУ, 1996. – 245 с.

5. **Кубаєвський М.** Методологування як засіб розуміння смислу / М. Кубаєвський, А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 47–57.

6. **Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні** / Нац. акад. пед. наук України ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2016. – 448 с.

7. **Никаноров С. П.** Концептуализация предметных областей / С. П. Никаноров. – М. : Концепт, 2009. – 268 с.

8. **Разумовский О. С.** Логика концептуализации и теоретизации в контексте развития теории / О. С. Разумовский // Концептуализация и смысл. – Новосибирск, 1990. – С. 163–174

9. **Фуко М.** Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности : работы

разных лет : пер. с фр. / Мишель Фуко. – М. : Касталь, 1996. – 448 с.

10. **Фурман А. В.** Світ методології / А. В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47–60.

11. **Хакуз П. М.** Вопрос как исполнение вопрошания / П. М. Хакуз, А. Ю. Гура, З. К. Лакербай // Вест. Адыг. гос. ун-та. Сер. : Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. – 2014. – Вып. 4. – С. 19–32.

12. **Юлов В. Ф.** Научное мышление : монография / В. Ф. Юлов. – Киров, 2007. – 250 с.

* * *

Бутенко Л. Л. Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників

У статті розкрито сутнісні характеристики методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Визначено чинники, що зумовлюють необхідність методологізації педагогічної освіти: взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (комплементарність) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, опора на теоретичне знання, що представлено в дискурсній формі. Схарактеризовано педагогічні технології, що становлять інструментальне підґрунтя методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників – технології цілепокладання, концептуалізації, проблематизації, контекстуалізації, запитування, візуалізації. Розкрито особливості використання технологій методологізації в процесі загальнопедагогічної підготовки, їхня роль у формуванні метапредметних методологічних умінь та навичок майбутніх фахівців освітньої галузі.

Ключові слова: загальнопедагогічна підготовка, методологізація, майбутні учителі, майбутні науково-педагогічні працівники, цілепокладання, концептуалізація, проблематизація, контекстуалізація, запитування, візуалізація.

Бутенко Л. Л. Технологические ракурсы методологизации общепедагогической подготовки будущих педагогических и научно-педагогических работников

В статье раскрыты существенные характеристики методологизации общепедагогической подготовки будущих учителей и научно-педагогических работников. Определены факторы, которые предопределяют необходимость методологизации педагогического образования: взаимосвязь и взаимодополняемость (комплементарность) предметного и надпредметного знания, использование универсальных механизмов методологической рефлексии, опора на теоретическое знание, представленное в дискурсивной форме и др. Охарактеризовано педагогические технологии, составляющие инструментальную основу методологизации общепедагогической подготовки будущих педагогических и научно-педагогических работников – технологии целенаправленного, концептуализации, проблематизации, контекстуализации, вопрошания, визуализации. Раскрыты особенности использования технологий методологизации в процессе общепедагогической подготовки, их роль в формировании метапредметных методологических умений и навыков будущих специалистов образовательной сферы

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, методологизация, будущие учителя, будущие научно-педагогические работники, целенаправленное, концептуализация, проблематизация, контекстуализация, вопрошание, визуализация

Butenko L.L. Technological perspectives of methodologization of general pedagogical training of the future pedagogical and scientific-pedagogical workers

The author of the article reveals the essential characteristics of methodologization of general pedagogical training of the future teachers and scientific-pedagogical workers. The factors that predetermine the need for methodologization of pedagogical education are determined: the interrelationship and complementarity of

subject and super-subject knowledge, the use of universal mechanisms of methodological reflection, reliance on theoretical knowledge, presented in a discursive form, etc. Pedagogical technologies that form the instrumental basis for methodologization of the general pedagogical preparation of the future pedagogical and scientific-pedagogical workers are characterized: technology of goal-setting, conceptualization, problematization, contextualization, questioning and visualization. The peculiarities of the use of technologies of methodologization in the process of general pedagogical training, their role in the formation of meta-subject methodological abilities and skills of the future specialists in the educational sphere are revealed.

Key words: General pedagogical training, methodologization, future teachers, future scientific-pedagogical workers, goal-setting, conceptualization, problematization, contextualization, questioning, visualization.

Стаття надійшла до редакції 12.05.2017 р.

Прийнято до друку 14.06.2017 р.

Рецензент – д. п. н., проф. Савченко С.В.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Брежнєва Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент, Маріупольський державний університет, доцент кафедри дошкільної освіти, докторант Інституту проблем виховання НАПН України.

Бутенко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.), доцент кафедри педагогіки.

Зелінська Сніжана Олександрівна – кандидат педагогічних наук, докторант Національної металургійної академії України, м. Кривий Ріг.

Іщенко Вікторія Сергіївна – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

Нетьосов Сергій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара, доцент кафедри педагогіки та корекційної освіти.

Нетьосова Світлана Феліксівна – учитель історії та правознавства, комунальний заклад освіти „Міський юридичний ліцей” Дніпровської міської ради.

Свідовська Вікторія Андріївна – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

Черв'якова Наталія Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.), завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти.

Шама Ірина Петрівна – аспірантка, ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка” (м. Старобільськ, Луганська обл.).

Шкатула Олександр Павлович – старший викладач кафедри суспільних наук, Житомирський військовий інститут ім. С. П. Корольова, підполковник запасу, здобувач наукового ступеня кандидата педагогічних наук відділу суспільствознавчої освіти Інституту педагогіки НАПН України.