

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД «ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ  
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА»

Кваліфікаційна наукова  
праця на правах рукопису

**БУТЕНКО ЛЮДМИЛА ЛЕОНІДІВНА**

УДК 378.091-052(043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ**

**МЕТОДОЛОГІЗАЦІЯ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ  
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ  
ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ  
ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають покликання на відповідне джерело

\_\_\_\_\_ Л. Л. Бутенко

Науковий консультант: Курило Віталій Семенович, доктор педагогічних наук,  
професор, дійсний член НАПН України

Старобільськ – 2021

## АНОТАЦІЯ

**Бутенко Л. Л. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.** – Кваліфікаційні наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Державний заклад «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» Міністерства освіти і науки України, Старобільськ, 2021.

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, що полягає в розробці та дослідно-експериментальній перевірці теоретико-методичних засад досліджуваного процесу, які забезпечують формування методолого-праксеологічної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного профілю.

Актуальність теми зумовлена необхідністю достатньо швидкого реагування педагогічних та науково-педагогічних працівників на світоглядні, економічні, соціально-політичні виклики, розумінням значення методології в у різних сферах сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних та ефективних практик, вимогами суспільства щодо підготовки фахівців сфери освіти із сформованою системою ціннісних орієнтацій, інноваційним мисленням, культурою пізнавальної діяльності.

Звернення до історико-педагогічного аспекту засвідчило стійку тенденцію розгляду загальнопедагогічної підготовки як базового елементу професійного навчання майбутніх учителів та викладачів, її залежність від соціокультурних умов розвитку суспільства, наукових здобутків педагогічної теорії та рівня розвитку педагогічної практики. Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти визначається як системний і цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів та викладачів системи загальнопедагогічних

знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності.

Аналіз моделей навчання педагогіки дозволив визначити перспективність використання положень експериментально-аналітичного навчання педагогіки, системного та професіографічного підходів до структурування змісту педагогічних дисциплін.

Розгляд підготовки майбутніх фахівців сфери освіти у вимірах концепції VUCA-світу зумовив висновок про необхідність урахування особливостей сучасного інформаційного простору, нестабільності, мінливості, невизначеності як загальних характеристик різних сфер життєдіяльності суспільства.

Концептуальні засади дослідження представлено сукупністю взаємопов'язаних методологічних підходів (системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, праксеологічний, епістемологічний та технологічний), філософськими та психолого-педагогічними аспектами дослідження поняття «педагогічна дійсність», положеннями методології практичної діяльності, нормативними та теоретико-методичними позиціями щодо організації трирівневої системи вищої освіти в Україні. Педагогічна дійсність розглядається як частина загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі різноманітні педагогічні явища, характеризується такими ознаками, як багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність, прояв досвіду конкретного суб'єкта діяльності, наявність контексту, просторовий та часовий вимір.

За результатами аналізу нормативних документів галузі освіти, наукових положень концепції неперервної освіти, теоретико-методичних засад підготовки майбутніх фахівців в умовах рівневої освіти, обґрунтовано необхідність забезпечення наступності та неперервності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на основі горизонтального та вертикального збагачення педагогічних знань, доповнення та ускладнення освітніх компонентів.

Методологізація загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників розглядається як процес та результат використання методологічних засобів пізнання та аналізу педагогічної дійсності, організації навчальної та практичної діяльності, що передбачає орієнтацію змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що є підґрунтям професійної діяльності фахівця. Установлено необхідність урахування наукових положень щодо фундаменталізації сучасної освіти, ідей постнекласичної раціональності в науковому пізнанні, постнекласичного етапу розвитку педагогіки, практико зорієнтованої спрямованості освітнього процесу.

Визначено функції (цілеорієнтаційна, когнітивно-нормативна, конструктивно-праксеологічна, організаційно-діяльнісна, преадаптаційна, регулятивно-коректувальна) та принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників (системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередкування методологічних знань та вмінь, спіральності, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу, рекурсивності).

Розкрито сутність та особливості методолого-праксеологічної компетентності як складника професійної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність і досвід раціонального використання методології практичної діяльності з метою досягнення ефективності навчальної та професійної педагогічної діяльності. Схарактеризовано критерії сформованості означеної компетентності (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, операціональний, рефлексивний) та відповідні рівні (репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий).

Розроблено структурно-функційну модель процесу методологізації, що відображає такі етапи: концептуально-цільовий, організаційно-методичний, змістово-діяльнісний, діагностико-рефлексивний.

Визначено змістові лінії методологізації: формування ціннісно-смыслового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; включення в зміст загальнопедагогічної підготовки наукової інформації про методологію практичної діяльності, яка розкриває шляхи пізнання явищ та процесів навколишньої дійсності, забезпечує отримання нового предметного знання, критичний аналіз варіантів вирішення практичних проблем; використання технологій та методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, яка репрезентована у змісті педагогічних дисциплін у різних формах (науковий, навчальний, художній текст, педагогічні ситуації різного типу тощо), з опорою на суб'єктний досвід здобувачів; реалізація діалектичного способу пізнання педагогічної дійсності від фактів до педагогічної теорії, від пояснення сутності педагогічних явищ та процесів до отримання нового предметного знання, прогнозування перебігу та трансформації педагогічних явищ і процесів, пошуку способів їхньої зміни.

Розкрито теоретичні засади та практичні особливості технологій методологізації (цілепокладання, актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація та трендспотинг), вимоги до навчально-методичного забезпечення процесу методологізації (науковість, актуальність, доступність, мобільність та зручність використання, сполучення текстового та візуального форматів представлення навчальної інформації, варіативність, орієнтація на самостійну роботу).

Дослідно-експериментальна перевірка теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників здійснювалася на основі розробленої структурно-функційної моделі, відповідного навчально-методичного забезпечення в межах обов'язкових («Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності» та ін.), вибіркового освітніх компонентів

підготовки бакалаврів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей. Доведено ефективність технологій формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти, ускладнення змісту та форм роботи відповідно до рівнів вищої освіти, орієнтації на актуальне педагогічне знання, включення студентів в активну навчально-пізнавальну діяльність у межах цілеорієнтаційного, проблемно-методологічного, практико-розвивального, діагностично-компенсаторного блоків навчальних тем.

Результати експериментальної роботи з упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників засвідчили позитивну динаміку показників та загального рівня методолого-праксеологічної компетентності здобувачів (бакалаврат, магістратура, аспірантура), що зумовлює висновок про підтвердження загальної гіпотези дослідження.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *вперше*: обґрунтовано теоретичні та методичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, уведено до наукового обігу поняття «методологізація загальнопедагогічної підготовки», «методолого-праксеологічна компетентність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників»; обґрунтовано та розроблено модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти на засадах системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, праксеологічного, епістемологічного та технологічного підходів; визначено принципи та напрями змістового та технологічного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; *удосконалено*: форми та методи навчання педагогічних дисциплін в умовах трирівневої системи вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура), технології проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації відповідно до завдань загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, типологію компетент-

нісно зорієнтованих завдань для організації аудиторної та позааудиторної роботи з педагогічних дисциплін; *набули подальшого розвитку*: наукові положення щодо: методології практичної педагогічної діяльності; використання у вищій педагогічній освіті праксеологічного, феноменологічного та герменевтичного, когнітивно-візуального підходів, провідних ідей епістемології; теоретико-методичних засад формування методологічної культури майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, визначення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, реалізації принципів наступності, випереджувальності у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери освіти.

Практичне значення дослідження полягає в розробці: навчально-методичного комплексу освітнього компонента «Педагогіка» для рівня бакалаврату (модулі «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності»), що містить цілеорієнтаційний, проблемно-методологічний, практико-розвивальний, діагностично-коректувальний блоки в межах кожної теми, електронну бібліотеку, методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів; обов'язкових та вибіркових освітніх компонентів циклу професійної підготовки здобувачів другого та третього рівнів («Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи педагогічного дослідження», «Технології науково-педагогічного дослідження», «Сучасні освітні системи», «Основи педагогічної епістемології»); загальнопедагогічних адаптаційних і компенсаторних модулів для магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей; навчально-методичного супроводу використання технологій методологізації загальнопедагогічної підготовки (концепт-карти, анотована вебліографія, методичні рекомендації, мініхрестоматія фрагментів світових педагогічних бестселерів); комплекс компетентнісно зорієнтованих завдань для організації аудиторної та позааудиторної роботи з педагогічних дисциплін; навчальних посібників для здобувачів вищої освіти; діагностичного комплексу для визначення рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного профілю.

Результати дослідження можуть бути використані в процесі фахової підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, самоосвітній діяльності студентської молоді, у процесі розробки навчально-методичного забезпечення ОПП та ОНП підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальностей 014 «Середня освіта», 011 «Освітні, педагогічні науки».

**Ключові слова:** загальнопедагогічна підготовка, методологія практичної діяльності, багатомірна педагогічна дійсність, методологізація, методологізація загальнопедагогічної підготовки, майбутні учителі, науково-педагогічні працівники, трирівнева система вищої освіти, методолого-праксеологічна компетентність, змістові лінії методологізації, технології методологізації.

## ABSTRACT

**Butenko L. L. Methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific-pedagogical workers in the conditions of three-level system of higher education.** – Qualifying scientific work on the rights of the manuscript.

Dissertation for degree of the doctor of pedagogical sciences in specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education. Public institution «Luhansk Taras Shevchenko National University », Starobilsk, 2021.

The dissertation presents the theoretical generalization and scientific solution to the problem of methodologization of general pedagogical training of future teachers and research and teaching staff in a three-level system of higher education, which consists in the development and experimental verification of theoretical and methodological foundations of the research process, which provide the formation of methodological and praxeological competence of applicants for higher education of pedagogical profile.

The relevance of the topic is due to the need for rapid response of pedagogical and scientific-pedagogical workers to the ideological, economic, socio-political challenges. It is relevant to understand the importance of methodology in various spheres of human life and society, in order to build on this basis the competitive and effective practices, societal



requirements for training sphere of education with the formed system of value orientations, innovative thinking, and culture of cognitive activity.

The historical and pedagogical aspect has shown the style of the trend in pedagogical education in the field of education as a basic element of professional education in the field of teachers and victories, and in the field of education in the field of social development. General pedagogical training of future specialists in the field of education is defined as a systemic and holistic process aimed at developing a system of general pedagogical knowledge and skills in future teachers and lectures, developing their interest in pedagogical theory and practice, pedagogical thinking and a creative approach to pedagogical activity. The analysis of different models of teaching pedagogy determined the prospects for the use of the experimental-analytical teaching, systemic and professional approaches to structure the plot of pedagogical disciplines teaching.

Considering the training of future specialists in the field of education in the dimensions of the VUCA-world concept has led to the conclusion that it is necessary to take into account the features of the modern information space, instability, variability, uncertainty as general characteristics of various spheres of society's life.

The conceptual foundations of the research are represented by a set of interrelated methodological approaches (systemic, activity-based, personally oriented, competence-based, praxeological, epistemological and technological), philosophical and psychological-pedagogical aspects of the research of the concept of «pedagogical reality», the provisions of the methodology of practical activity, normative and theoretical-methodological positions on the organization of a three-level higher education system in Ukraine. Pedagogical reality is considered as a part of the general reality, which is included in pedagogical activity; as objectively existing various pedagogical phenomena, it is characterized by such features as multi-dimensionality, variability, non-linearity development, epistemological complexity, manifestation of the experience of a particular subject of activity, the presence of context, spatial and temporal dimension.

Based on the results of the analysis of regulatory documents of the field of Education, Scientific provisions of the concept of long life learning, theoretical and methodological bases for training future specialists in the conditions of level education, the necessity of ensuring continuity and continuity of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers on the basis of horizontal and vertical enrichment of pedagogical knowledge, addition and complication of educational components is justified.

Methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers is considered as a process and result of using methodological means of cognition and analysis of pedagogical reality, organization of educational and practical activities, which provides for the orientation of the content and operational components of the educational process to the methodology of practical activity as a system of scientific and cognitive heuristics, procedural rules, principles and techniques, which is the basis of professional activity of a specialist. The necessity of taking into account scientific provisions on the fundamentalization of modern education, the ideas of post-non-classical rationality in scientific knowledge, the post-non-classical stage of pedagogy development, and the practice-oriented orientation of the educational process is established.

The functions are defined (goal-oriented, cognitive-normative, constructive-praxeological, organizational-activity, pre-adaptational, regulatory-correctional) and the principles of methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers (consistency, humanism and student-centered, continuity and continuity, fundamentalization, foresight, transdisciplinarity, activity mediation of methodological knowledge and skills, helicity, professional-applied orientation, orientation to independent work, recursiveness).

The essence and features of methodological and practical competence as a component of professional competence of future specialists in the field of education are revealed, which includes motivational-value, cognitive, activity and reflexive components that provide the ability and experience of rational use of the methodology of practical activity in order to achieve effectiveness of educational and professional

pedagogical activities. The criteria for the formation of this competence (motivational-value, informational-cognitive, operational, and reflexive) and levels (reproductive, constructive-adaptive, constructive-heuristic, creative) are characterized.

A structural and functional model of the methodologization process has been developed, reflecting the following stages: conceptual-target, organizational-methodological, content-activity, diagnostic-reflexive.

The content lines of methodologization are determined: the formation of a value-semantic attitude to the methods of educational and professional practical activities as the basis for productive, successful professional training of future specialists in the field of education; the inclusion in the content of general pedagogical training of scientific information about the methodology of practical activities, which reveals the ways of cognition of phenomena and processes of the surrounding reality, provides new subject knowledge, critical analysis of options for solving practical problems; the use of technologies and methods of cognition of multidimensional pedagogical reality, which is represented in the content of pedagogical disciplines in various forms (scientific, educational, artistic text, pedagogical situations of various types, etc.), based on the subject experience of applicants; the implementation of a dialectical way of cognition of pedagogical reality from facts to pedagogical theory, from explaining the essence of pedagogical phenomena and processes to obtaining new subject knowledge, predicting the course and transformation of pedagogical phenomena and processes, searching for ways to change them.

The theoretical foundations and practical features of methodologization technologies (goal setting, actualization of general scientific concepts, problem-based learning, questions, conceptualization, contextualization, visualization and trend spotting), requirements for educational and methodological support of the methodologization process (scientific, relevance, accessibility, mobility and usability, a combination of text and visual formats for presenting educational information, variability, orientation to independent work) are revealed.

Experimental verification of the theoretical and methodological foundations of methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific and

pedagogical workers was carried out on the basis of the developed structural and functional model, the corresponding educational and methodological support within the mandatory («Pedagogy», «Higher School pedagogy», «Theoretical foundations of pedagogy and educational activities», etc.), selective educational components of training bachelors, undergraduates, postgraduates of pedagogical specialties. The effectiveness of technologies for the formation of methodological and praxeological competence of future specialists in the field of Education, complexity of the content and forms of work in accordance with the levels of higher education, orientation to actual pedagogical knowledge, inclusion of students in active educational and cognitive activities within the framework of goal-oriented, problem-methodological, practical-developing, diagnostic-compensatory blocks of educational topics is proved.

The results of experimental work on the introduction of theoretical and methodological foundations of methodologization of general pedagogical training of future teachers and research and teaching staff showed a positive dynamics of indicators and the general level of methodological and praxeological competence of applicants (Bachelor's, Master's, Postgraduate studies), which leads to the conclusion that the general hypothesis of the study is confirmed.

The scientific novelty of the research is that: for the first time: the theoretical and methodological foundations of the methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers in the conditions of a three-level system of higher education are substantiated, the concept of «methodologization of general pedagogical training», «methodological and praxeological competence of future teachers and scientific and pedagogical workers» is introduced into scientific circulation; a model of the process of methodologization of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers in the conditions of a three-level higher education system based on the principles of systematic, activity-based, personality-oriented, competence-based, praxeological, epistemological and technological approaches is substantiated and developed; the principles and directions of content and technological support of methodologization of general pedagogical training of future specialists in the field of education are determined; improved: forms

and methods of teaching pedagogical disciplines in the conditions of a three-level system of Higher Education (Bachelor's, Master's, Postgraduate), technologies of problem-based learning, conceptualization, contextualization, questioning, visualization in accordance with the tasks of general pedagogical training of future teachers and scientific and pedagogical workers, typology of competency-oriented tasks for the organization of classroom and extracurricular work on pedagogical disciplines; acquired further development: scientific provisions on: methodology of practical pedagogical activity; the use in higher pedagogical education of praxeological, phenomenological and hermeneutical, cognitive-visual approaches, leading ideas of epistemology; theoretical and methodological foundations for the formation of methodological culture of future teachers and scientific and pedagogical workers, determining the content of general pedagogical training of future teachers, implementing the principles of continuity, advance in the professional training of future specialists in the field of Education.

The practical significance of the research is to develop: an educational and methodical complex of the educational component «pedagogy» for The Bachelor's level (modules «pedagogy», «history of pedagogy», «fundamentals of pedagogical skill»), containing a goal-oriented, problem-methodological, practical-developing, diagnostic-correction blocks within each topic, an electronic library, methodological recommendations for organizing independent work of applicants; mandatory and selective educational components of the cycle of professional training of applicants of the second and third levels («theoretical foundations of pedagogy and educational activities», «methodology and methods of pedagogical research», «technologies of scientific and pedagogical research», «modern educational systems», «fundamentals of pedagogical epistemology»); general pedagogical adaptation and compensatory modules for undergraduates and postgraduates of pedagogical specialties; educational and methodological support for the use of technologies of methodologization of general pedagogical training (concept maps, annotated web bibliography, methodological recommendations, mini-compilation fragments of World pedagogical bestsellers); a set of competency-oriented tasks for the organization of classroom and extracurricular

work in pedagogical disciplines; textbooks for higher education applicants; a diagnostic complex for determining the levels of formation of methodological and praxeological competence of higher education applicants of a pedagogical profile.

The results of the study can be used in the process of professional training of future teachers and scientific and pedagogical workers in the conditions of a three-level system of higher education, in the system of postgraduate pedagogical education, students' self-educational activities, in the process of developing educational and methodological support for educational programs and training of applicants for higher education in the specialties 014 «Secondary Education», 011 «Educational, Pedagogical Sciences».

*Keywords:* general pedagogical training, methodology of practical activity, multidimensional pedagogical reality, methodologization, methodologization of general pedagogical training, future teachers, scientific-pedagogical workers, three-level system of higher education, methodological-praxeological competence, semantic lines of methodology, methodologization technologies.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

### *Монографії*

1. **Бутенко Л. Л.** Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників: теоретичні та практичні аспекти; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 430 с.

### *Навчальні, методичні посібники*

2. **Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: Рекомендації до складання: метод. посіб. для студентів / Уклад.:** Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 2015. 112 с.
3. **Методичні рекомендації щодо підготовки та оформлення курсових робіт з педагогіки ; уклад. Л. Л. Бутенко.** Старобільськ, 2015. 64 с.
4. **Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» / Уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович.** Старобільськ, 2015. 136 с.

5. **Технології** виховної діяльності в умовах соціокультурного пограниччя Сходу України: методичний посібник для студентів пед. спеціальностей / О. Р. Алексєєва, Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, І. С. Котенєва, І. І. Курліщук, І. Г. Павленко, О. А. Севастьянова, І. П. Шама, В. М. Швирка ; за заг. ред. Л. Л. Бутенко. Старобільськ: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», 2019. 192 с.
6. **Бутенко Л. Л.** Методи пізнання педагогічної дійсності: навчальний посібник-практикум ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Северодонецьк: Петіт, 2021. 92 с.

*Статті в наукових фахових виданнях*

7. **Бутенко Л. Л.** Антропологічні засади педагогічної теорії та практики А. С. Макаренка. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2013. № 7 (266). С. 11–15.
8. **Бутенко Л. Л.** Трансдисциплінарний характер підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. *Вища школа України.* 2015. № 7–8 (133). С. 73–81.
9. **Бутенко Л. Л.** Аксіологічний контекст виховання студентської молоді в Інтернет-просторі. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2015. № 2 (291). С. 18–28.
10. **Бутенко Л. Л.** Регіональний підхід у дослідженні проблем виховання. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2015. № 7 (296). С. 84–92.
11. **Бутенко Л. Л.** Культура наукового мислення як передумова успішності діяльності науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика: зб. наук. пр.* 2015. № 2 (65). С. 27–39.
12. **Бутенко Л. Л.** Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2016. № 1 (298). Ч. 2. С. 20–29.
13. **Бутенко Л. Л.** Якість методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у системі неперервної освіти:

проблеми та шляхи вирішення. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2016. № 3 (300). Ч. 1. С. 119–127.

14. **Бутенко Л. Л.** Технології запитування в контексті методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини* / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін. Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. Вип. 14. С. 8–18.
15. **Бутенко Л. Л.** Концептуалізація поняття «методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників». *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 24–30.
16. **Бутенко Л. Л.** Ризики прагматизації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у сучасних соціокультурних умовах. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2016. № 6 (303). Ч. 1. С. 12–22.
17. **Butenko L.L.** Social Cultural Factors of Methodologization of the Modern University Education. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 3 (72). С. 50–59 (*Index Copernicus*).
18. **Бутенко Л. Л.** Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Освіта та педагогічна наука*. 2017. № 1 (166). С. 5–13.
19. **Бутенко Л. Л.** Трансформація векторів розвитку педагогічної теорії та практики в умовах соціокультурного пограниччя: реалії сучасного Донбасу. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2017. № 1 (306). Ч. 1. С. 17–25.
20. **Бутенко Л. Л.** Коли реальність складніша за підручника: проблеми оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2017. № № 7 (312). Ч.1. С. 27–36.



- 21. Бутенко Л. Л.** Принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки / Херсон. держ. ун-т.* 2017. Вип. LXXVIII. Том 1. С. 111–117.
- 22. Бутенко Л. Л.** Багатомірність сучасного педагогічного знання як чинник методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука.* 2019. № 1 (170). С. 25–36.
- 23. Бутенко Л. Л.** Феномен «педагогічна дійсність» у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука.* 2019. № 3 (172). С. 19–31.
- 24. Бутенко Л. Л.** Актуалізація загальнонаукових понять у процесі вивчення майбутніми вчителями педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука.* 2020. № 2 (174). С. 3–18.
- 25. Бутенко Л. Л.** Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука.* 2021. № 1 (176). С. 22–31.  
*Статті в періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях, включених до наукометричних видань:*
- 26. Бутенко Л. Л.** Технологізація та/або духовність: проблемне поле методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика :* зб. наук. пр. Ч. 2. Вип. 4 (79). Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 78–87 (*Index Copernicus*).
- 27. Бутенко Л. Л.** Функции неявного знания в общепедагогической подготовке будущих учителей. *Профессиональное образование.* 2018. № 1 (31). С. 49–51 (*Білорусь*).
- 28. Алексєєва О. Р., Бутенко Л. Л., Курліщук І. І., Швирка В. М.** Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання курсу за вибором «Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного

фахівця». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. № 4. С. 136–151. (*Web of Science*)

- 29. Бутенко Л. Л.** Концепції та моделі навчання педагогіки: традиції та інновації. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. Севе-родонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1. С. 20–34 (*Index Copernicus*).

*Публікації, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:*

- 30. Бутенко Л. Л.** Сучасні технології наукової творчості у навчально-виховному процесі ВНЗ. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти: матеріали регіон. наук.-практ. конф.* (м. Стаханов, 25 квіт. 2013 р.). Стаханов: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 43–48.
- 31. Бутенко Л. Л.** Праксеологічний компонент методологічної підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (16–17 січ. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2016. Вип. 10. С. 155–157.
- 32. Бутенко Л. Л.** Методологізація професійної підготовки майбутніх учителів як наукова проблема. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф.* (м. Переяслав-Хмельницький, 21–22 квіт. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. університет імені Григорія Сковороди», 2016. С. 41–44.
- 33. Бутенко Л. Л.** Формування умінь та навичок проблематизації як компонент методологічної підготовки майбутніх учителів. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах: матеріали Всеукр. наук. конф.* (м. Дніпропетровськ, 29–30 квіт. 2016 р.). Ч. I; наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. С. 243–245.
- 34. Бутенко Л. Л.** Принципи визначення змісту практикуму «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження». *Пріоритетні напрями*

*розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф.* (12–13 серп. 2016 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 110–113.

- 35. Бутенко Л. Л.** Роль неявного знання майбутніх учителів у пізнанні явищ та процесів педагогічної дійсності. *Психологія і педагогіка: історія розвитку, сучасних стан та перспективи дослідження: зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Одеса, 16–17 верес. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 72–76.
- 36. Бутенко Л. Л.** Функції неявного знання у процесі методологічної підготовки магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти: зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Львів, 23–24 верес. 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 129–132.
- 37. Бутенко Л. Л.** Міждисциплінарний контекст формування системи методологічного знання майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 7–8 жовт. 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 46–49.
- 38. Бутенко Л. Л.** Випереджувальна функція методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 12–13 трав. 2017 р.). Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 62–66.
- 39. Бутенко Л. Л.** Контекстуалізація педагогічного знання: сутність та основні напрямки забезпечення. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 2–3 черв. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 36–39.
- 40. Бутенко Л. Л.** Силлабус навчальної дисципліни як складник навчально-методичного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготов-

ки майбутніх учителів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 11–12 серп. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 108–111.

- 41. Бутенко Л. Л.** Особистість у соціокультурному пограниччі Сходу України в умовах інформаційної та військової агресії: педагогічні аспекти дослідження. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції: зб. наук. праць / За заг. ред. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман.* Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С.114–121.
- 42. Бутенко Л. Л.** Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах багатомірності педагогічної дійсності. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 6–7 жовт. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 76–78.
- 43. Бутенко Л. Л.** Викладач як куратор контенту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти: тези Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Харків, Україна, 26–27 лип. 2019 р.). Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 56–60.
- 44. Бутенко Л. Л.** Герменевтичні та феноменологічні методи пізнання педагогічної дійсності. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Київ, 10–11 лип. 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. С. 7–10.
- 45. Бутенко Л. Л.** Принцип актуальності у визначенні змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: збірник наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (16–17 жовт. 2020 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 89–93.

## ЗМІСТ

<b>Перелік умовних скорочень</b> .....	24
<b>Вступ</b> .....	25
<b>Розділ 1. Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти як наукова та практична проблема</b> .....	42
<b>1.1.</b> Історико-педагогічні аспекти дослідження проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів .....	42
<b>1.2.</b> Сучасний науково-педагогічний дискурс проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів .....	61
<b>1.3.</b> Моделі навчання педагогічних дисциплін: традиції та інновації	82
<b>1.4.</b> Особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в умовах VUCA-світу .....	103
Висновки до Розділу 1. ....	122
<b>Розділ 2. Концептуальні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти</b> .....	126
<b>2.1.</b> Сучасні наукові підходи до дослідження та реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....	126
<b>2.2.</b> Феномен багатомірної педагогічної дійсності .....	152
<b>2.3.</b> Методологія практичної діяльності в освіті у філософському та психолого-педагогічному дискурсі .....	168
<b>2.4.</b> Особливості трирівневої системи вищої освіти в контексті неперервності загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти .....	194
Висновки до Розділу 2. ....	218

<b>Розділ 3. Теоретичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....</b>	<b>221</b>
<b>3.1. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників: сутність та функції .....</b>	<b>221</b>
<b>3.2. Принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....</b>	<b>241</b>
<b>3.3. Методолого-праксеологічна компетентність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників як цільовий результат методологізації загальнопедагогічної підготовки .....</b>	<b>268</b>
<b>3.4. Структурно-функційна модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки .....</b>	<b>292</b>
Висновки до Розділу 3. ....	312
<b>Розділ 4. Методичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....</b>	<b>315</b>
<b>4.1. Змістові лінії методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників ..</b>	<b>315</b>
<b>4.2. Технології методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....</b>	<b>337</b>
<b>4.3. Навчально-методичне забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....</b>	<b>370</b>
Висновки до Розділу 4. ....	385
<b>Розділ 5. Дослідно-експериментальне дослідження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти .....</b>	<b>389</b>
<b>5.1. Організаційно-методичне забезпечення емпіричного</b>	

дослідження та аналіз результатів констатувального етапу дослідження .....	389
<b>5.2.</b> Експериментальна перевірка ефективності теоретико- методичних засад методологізації загальнопедагогічної майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників .....	413
<b>5.3.</b> Аналіз результатів експериментального дослідження .....	443
Висновки до Розділу 5. ....	459
<b>Загальні висновки</b> .....	463
<b>Список використаних джерел</b> .....	469
<b>Додатки</b> .....	530

**ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ**

ЗВО – заклад вищої освіти

ОПП – освітньо-професійна програма

ОНП – освітньо-наукова програма

ОК – освітній компонент



## ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** У сучасному науковому дискурсі представлено характеристики, особливості, тенденції розвитку соціокультурних реалій у таких термінах, як «постіндустріальне суспільство» (Д. Белл), «суспільство ризику» (У. Бек), «транзитивне суспільство» (Ф. Шміттер, Г. О'Доннел), «плинна сучасність» (З. Бауман), VUCA-світ (*V – volatility* (нестабільність), *U – uncertainty* (невизначеність), *C – complexity* (складність), *A – ambiguity* (неоднозначність) тощо. Експоненціальне зростання інформаційного середовища, суперечливість ролі техносфери в соціокультурному розвитку людства, цифрова трансформація всіх сфер життєдіяльності людини, колізія між стратегією адаптації та стратегією випереджувального перетворення актуалізують питання щодо вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти та педагогіки.

Темпи соціально-економічного розвитку суспільства вимагають достатньо швидкого реагування педагогічних та науково-педагогічних працівників на світоглядні, економічні, соціально-політичні виклики. За таких умов принципового значення набуває формування системи знань, що забезпечують продуктивну професійну діяльність, умінь та навичок роботи зі знанням, прогнозування розвитку відповідної предметної галузі. У Педагогічній Конституції Європи зазначено, що «головним завданням підготовки європейського вчителя є формування здатності до практичної навчально-виховної діяльності як динамічного поєднання етичних цінностей і когнітивних, метакогнітивних, міжособистісних і практичних умінь та навичок, знань та розуміння». Відповідно до Закону України «Про вищу освіту», Національної рамки кваліфікації особливої уваги потребують цільові орієнтири професійної підготовки на різних рівнях освіти: від здатності до розв'язування складних спеціалізованих завдань у певній галузі професійної діяльності (бакалаврат) до здатності до розв'язування завдань дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної

діяльності (магістратура) і комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності (аспірантура).

Сучасні педагогічні та науково-педагогічні працівники – це насамперед фахівці із сформованою системою ціннісних орієнтацій, інноваційним мисленням, культурою пізнавальної діяльності. Вимоги щодо подолання розриву між науковими досягненнями суспільства та їхньою трансляцією в різні сфери професійної педагогічної діяльності зумовлюють необхідність методологізації професійної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти, розширення сфери застосування методологічних знань та вмінь.

Основні напрями методологізації науки та освіти пов'язані з розумінням значення методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних та ефективних практик (Г. Щедровицький). Необхідність професійного методологування пов'язана із фундаментальним значенням методів у структурі будь-якої діяльності. Відповідно, методологізацію в сучасному соціогуманітарному дискурсі розглядають як «мегатенденцію сучасної культури» (А. Фурман).

Концептуальні засади методологізації сучасної освіти розкрито в наукових працях О. Анісімова, А. Архангельського, М. Архангельської, С. Гончаренка, Л. Гур'є, В. Краєвського, В. Марачи, О. Новикова, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Проблеми методології практичної діяльності представлено в наукових розвідках М. Белова, В. Горба, Д. Новикова, О. Новикова, О. Попова, А. Фурмана та ін., праксеологічного виміру педагогічної діяльності – І. Колесникової, О. Любогор, Є. Слуцького, О. Титової та ін. У контексті вирішення завдань професійної підготовки майбутніх учителів проблеми методологізації репрезентовано в дослідженнях таких науковців, як В. Адольф, В. Кравцов, А. Омельченко, І. Степанова, О. Ходусов та ін.

Особливості функціонування закладів вищої освіти в сучасних соціокультурних умовах представлено в наукових працях О. Караман,

В. Курила, В. Лугового, С. Савченка та ін., постнекласичні засади розвитку педагогічної науки та практики – В. Беніна, О. Бермуса, Л. Ваховського, О. Вознюка, В. Цикіна та ін.

Упровадження в освітньому просторі України трирівневої системи професійної підготовки фахівців (бакалаврат, магістратура, аспірантура) вимагає забезпечення наступності освітньо-професійних (ОПП) та освітньо-наукових (ОНП) програм. Наявність серед магістрантів / аспірантів осіб з різним ступенем освіти, різною кваліфікацією та рівнем педагогічної підготовки суттєво ускладнює процес навчання та вимагає цілеспрямованої роботи з адаптації до відповідної освітньої програми. Відсутність професійних стандартів, які відображають конкретні види професійної діяльності, що вимагають кваліфікації магістра та доктора філософії в галузі освіти та педагогіки, високий ступінь самостійності ЗВО в розробці ОПП та ОНП зумовлюють особливу увагу до забезпечення належного рівня загальнопедагогічної підготовки, наступності в зазначеному процесі.

Історико-педагогічний аспект загальнопедагогічної підготовки розглядають Ю. Болотін, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, М. Євтух, І. Зайченко, С. Золотухіна, О. Кобрій, В. Майборода, М. Окса, А. Павко, О. Сухомлинська та ін., теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників – О. Антонова, Н. Волкова, Н. Гузій, О. Дубасенюк, О. Кучерявий, Н. Сидорчук, С. Сисоєва, І. Циркун та ін., проблеми ціннісно-сміслових установок, світоглядних позицій педагогів – В. Андрущенко, І. Бех, Ю. Пелех, Г. Шевченко, теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів – О. Абдулліна, О. Акімова, А. Акусок, Н. Батчаєва, В. Галузьяк, В. Каплінський А. Корень, С. Мельников, Л. Нечепоренко, Г. Пономарьова, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, концепти та технології загальнопедагогічної підготовки – К. Артеменок, В. Пунчик, І. Царик.

В умовах реалізації у ЗВО України трирівневої системи освіти актуалізуються питання: професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти на рівні магістерських програм (С. Вітвицька, Т. Гвільдис, І. Драч,

О. Гура, І. Козубовський, Н. Мачинська, Є. Нікуліна, Г. Пономарьова, Л. Пуховська, С. Сисоєва, І. Циркун та ін.), упровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії (М. Винницький, Н. Волкова, Л. Гаврілова, Л. Дольнікова, Л. Кайдалова, Ю. Козловський, І. Козубцов, С. Ніколаєва, І. Олійник, І. Регейло, С. Сисоєва, Я. Топольник та ін.), особливості вивчення методології педагогіки в умовах бакалаврату та магістратури (О. Бережнова). Особливої уваги заслуговують наукові розвідки щодо забезпечення неперервності професійного розвитку особистості в системі вищої освіти (І. Колесникова, Н. Ничкало, С. Сисоєва, Т. Ломакіна та ін.); наступності бакалаврату та магістратури (В. Сенашенко, Н. Пихтіна, І. Циркун), методологічної культури та методологічної компетентності здобувачів вищої освіти (О. Бережнова, Т. Воронцова, С. Гончаренко, П. Кабанов, В. Краєвський, В. Кравцов, О. Лаврентьєва, С. Северін, В. Сластьонін, О. Снопкова, О. Ходусов та ін.). Вагомими є здобутки сучасних науковців щодо впровадження сучасних педагогічних технологій у процес підготовки майбутніх фахівців галузі освіти (О. Антонова, Н. Волкова, І. Дичківська, О. Дубасенюк, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Прокопенко, С. Сисоєва та ін.).

Аналіз дисертаційних праць останніх років засвідчує увагу науковців до проблем: змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя (А. Акусок), майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах (К. Волинець); змісту педагогічних дисциплін у закладах вищої освіти України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) (О. Кобрій); фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи (В. Садова), базової педагогічної освіти майбутніх учителів (В. Шахов); загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання (Є. Прокоф'єв); експериментально-аналітичного навчання студентів педагогіки (Л. Косолапова); професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки в педагогічних університетах (В. Каплінський); розвитку методологічної культури майбутніх учителів (О. Лаврентьєва, О. Снопкова); педагогічної підготовки магістрів в

умовах ступеневої освіти (С. Вітвицька), магістрантів закладів вищої освіти непедагогічного профілю (Н. Мачинська); формування психолого-педагогічної компетентності викладача в умовах магістратури (О. Гура); проектування універсально зорієнтованої освітньої програми підготовки науково-педагогічних кадрів у трирівневій системі вищої освіти (Т. Гвільдис).

Проте проблеми методологізації загальнопедагогічної підготовки здобувачів різного рівня залишаються недостатньо вивченими й потребують дослідження на теоретичному та практичному рівнях.

Аналіз теорії та практики підготовки фахівців галузі освіти засвідчив наявність *протиріч* між: вимогами сучасного суспільства до професійної діяльності фахівців сфери освіти, які мають успішно виконувати свої функційні обов'язки в умовах динамічності інформаційного простору, ситуаціях невизначеності, багатомірності й багатозадачності педагогічного процесу та недостатнім рівнем готовності майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників до використання методології практичної педагогічної діяльності; потенційними перетворювальними можливостями педагогічного знання та практикою його використання майбутніми вчителями / викладачами та науковцями в галузі освіти; необхідністю забезпечити наступність загальнопедагогічної підготовки на всіх рівнях вищої педагогічної освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) та відсутністю взаємоузгодженості освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, їхніх структурно-тематичних і технологічних аспектів.

З огляду на зазначені вище протиріччя, а також ураховуючи стан аналізованої проблеми в педагогічній теорії та практиці, обрано тему дослідження: **«Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до тематичного плану наукових досліджень ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» в межах

комплексної теми «Освітні технології навчально-виховного процесу у сучасних закладах освіти» (державний реєстраційний номер 0110U000751). Тему затверджено вченою радою ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (протокол № 7 від 27.02.2013 р.).

**Об'єкт дослідження** – загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

**Предмет дослідження** – теоретичні та методичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

**Мета дослідження** полягає в обґрунтуванні та дослідно-експериментальній перевірці теоретичних і методичних засад процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Відповідно до мети та предмета визначено такі **завдання дослідження**:

1. На основі аналізу наукової літератури розкрити історико-педагогічний аспект та схарактеризувати проблему загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в сучасному науковому дискурсі.
2. Визначити концептуальні засади дослідження на основі сучасних методологічних підходів в освіті, наукових положень методології практичної педагогічної діяльності, сутнісних ознак трирівневої системи вищої освіти.
3. Обґрунтувати теоретичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.
4. Розкрити сутність та структуру методолого-праксеологічної компетентності як цільового орієнтиру методологізації загальнопедагогічної підготовки.

5. Розробити структурно-функційну модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки фахівців сфери освіти.
6. Науково обґрунтувати методичні засади методологізації змісту загальнопедагогічної підготовки, розкрити змістово-технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.
7. Здійснити дослідно-експериментальну перевірку теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, що забезпечують формування їхньої методолого-праксеологічної компетентності.

**Концепція дослідження.** Передумовою для визначення концептуальних ідей дослідження визначено такі *проблемні питання*: Як побудувати зміст та технології загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників так, щоб, з одного боку, забезпечити фундаментальність такої підготовки, а з другого – вони слугували підґрунтям для навчальної та майбутньої професійної діяльності в умовах глобалізації, сучасного інформаційного суспільства, багатомірної педагогічної дійсності? Як забезпечити наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти в умовах трирівневої системи вищої освіти? Які технології освітнього процесу створюють умови і для ефективного вирішення завдань означеного процесу, і для формування компетентностей використання таких технологій у майбутній професійно-педагогічній діяльності?

Виходячи з цього, провідною ідеєю методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти визначено створення змістових та технологічних умов для оволодіння майбутніми фахівцями галузі освіти методами пізнання багатомірної педагогічної дійсності, методології практичної педагогічної діяльності. В умовах надшвидкого розвитку інформаційного простору, підвищення когнітивної складності всіх сфер

життєдіяльності людини зростає цінність пізнавальних процесів, що забезпечують готовність до синтезу, продукування нового знання, а також цінність методологічної оснащеності професійної діяльності. Принципового значення набуває взаємозв'язок та взаємодоповнюваність (на засадах принципів комплементарності та кумулятивності) предметного та надпредметного знання, використання універсальних механізмів методологічної рефлексії, опора на теоретичне знання, що представлено в дискурсній формі. Навчання педагогічних дисциплін має розглядатися як модель професійної діяльності вчителя та науково-педагогічного працівника на основі пізнавальної, ціннісно-орієнтаційної, комунікативної та перетворювальної діяльності.

Реалізація завдань наукового пошуку відповідно до мети та завдань дослідження передбачає три взаємопов'язані концепти – методологічний, теоретичний і технологічний.

*Методологічний концепт* зумовлює реалізацію завдань дослідження на основі концептуальних положень сучасної філософії освіти, системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, праксеологічного, епістемологічного та технологічного підходів, теоретичних та практичних засад методології практичної педагогічної діяльності. Ураховано основні положення методологування як професійної діяльності (А. Фурман), теорії складного мислення (*Complex Thinking*) Е. Морена, філософії багатомірності (Л. Богата, О. Князева та ін.) тощо.

*Теоретичний концепт* визначає понятійно-категорійний апарат дослідження, що репрезентує такі базові поняття, як «методологізація», «загальнопедагогічна підготовка», «трирівнева система вищої освіти», «методологія практичної педагогічної діяльності», «багатомірна педагогічна дійсність», «змістові лінії методологізації загальнопедагогічної підготовки», «технології методологізації загальнопедагогічної підготовки».

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників потлумачується як процес і результат використання методологічних засобів пізнання та аналізу педагогічної



дійсності, організації навчальної та практичної діяльності, що передбачає орієнтацію змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що становлять підґрунтя професійної діяльності фахівця.

Згідно із Законом України «Про вищу освіту» підготовка майбутніх фахівців здійснюється за відповідними освітніми програмами на таких рівнях: перший (бакалаврський), другий (магістерський), третій (освітньо-науковий /освітньо-творчий), що зумовлює необхідність забезпечення наступності та неперервності загальнопедагогічної підготовки, формування методолого-праксеологічних знань і вмінь майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

*Технологічний концепт* передбачає обґрунтування та реалізацію двох складників: змістові лінії методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників (формування ціннісно-сміслового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; включення в зміст загальнопедагогічної підготовки наукової інформації про методологію практичної діяльності, яка розкриває шляхи пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, забезпечує засвоєння нового предметного знання, оволодіння вміннями здійснювати критичний аналіз варіативного вирішення практичних проблем; використання технологій та методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, яка репрезентована в змісті педагогічних дисциплін у різних формах (науковий, навчальний, художній текст, педагогічні ситуації різного типу тощо), з опорою на суб'єктний досвід здобувачів; реалізація діалектичного способу пізнання педагогічної дійсності від фактів до педагогічної теорії, від пояснення сутності педагогічних явищ та процесів до отримання нового предметного знання, прогнозування перебігу та трансформації педагогічних явищ і процесів, пошуку способів

їхньої творчої трансформації); технології методологізації відповідної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти (цілепокладання, актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація та трендспотинг).

Змістові лінії розглядаються на основі конструктивістського підходу, проблемного та метапредметного навчання, когнітивно-візуального підходу, цілісності сприйняття явищ та процесів педагогічної дійсності, контекстувальності, розвитку за спіраллю, випереджувальності, трансдисциплінарності.

**Загальна гіпотеза дослідження** полягає в тому, що розробка та впровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти сприятиме формуванню методолого-практикопедагогічної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного профілю.

Загальну гіпотезу конкретизовано в **часткових гіпотезах**, відповідно до яких процес методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників набуває ефективності, якщо: здійснити концептуально-теоретичне обґрунтування методологізації загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти педагогічного профілю, розробити структурно-функційну модель досліджуваного процесу та забезпечити поетапність її реалізації; розглядати методологізацію загальнопедагогічної підготовки в єдності та взаємозумовленості таких складників – змістові лінії методологізації та впровадження технологій освітньої діяльності, що ґрунтуються на засадах компетентнісного, практикопедагогічного, когнітивно-візуального підходів та передбачають акцент на технологіях цілепокладання, проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації, трендспотингу; розробити та впровадити загальнопедагогічні адаптаційні та компенсаторні модулі в межах циклу професійної підготовки здобувачів вищої освіти другого та третього рівнів; розробити та впровадити в освітній процес навчально-методичне забезпечення досліджуваного процесу.

**Теоретико-методологічну основу дослідження** становлять: концептуальні положення теорії пізнання, взаємозв'язку теорії та практики в процесі пізнання та перетворення багатомірної педагогічної дійсності, активності суб'єкта в різних видах діяльності; наукові положення філософії освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, О. Дольська, В. Канке, Б. Коротяєв, В. Курило, І. Прудченко, В. Цикін), системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Ю. Сурмін, А. Уйомов, Е. Юдін), діяльнісного (К. Абульханова-Славська, О. Боровських, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков), особистісно зорієнтованого (І. Бех, Є. Бондаревська, О. Пехота, В. Сериков), компетентнісного (І. Драч, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, А. Хуторський), праксеологічного (Т. Котарбінський), епістемологічного (І. Касавін, О. Князева, В. Лекторський, Л. Мікешина), технологічного (В. Беспалько, Г. Селевко, А. Уман) методологічних підходів; наукові положення загальної методології (О. Анісімов, В. Марача, О. Новиков, О. Попов, Г. Щедровицький), методології педагогіки (О. Бережнова, О. Бермус, О. Вознюк, С. Гончаренко, О. Коржуєв, Н. Коршунова, В. Краєвський, В. Кушнір, В. Полонський, Є. Хриков), професійного методологування (А. Фурман), трансдисциплінарного підходу (О. Дольська, Л. Кіященко), фундаменталізації (О. Балахонов, С. Казанцев, В. Покась, В. Садова, С. Семеріков, О. Субетто, І. Теплицький, Я. Фруктова) в освіті, метасистемного підходу в гуманітарних дослідженнях (А. Карпов, Т. Клімонтова), реалізації праксеологічного підходу в освіті (А. Марон, І. Колесникова, О. Любогор, В. Майборода, О. Романишина, Л. Романовська, О. Титова, О. Янкович); концептуальні засади методологізації сучасної освіти (О. Анісімов, С. Гончаренко, Л. Гур'є, В. Краєвський, О. Новиков, О. Попов, Л. Редін, Г. Щедровицький, П. Щедровицький), методології практичної діяльності, зокрема в освіті (М. Белов, Н. Голованова, В. Горб, І. Зязюн, О. Коржуєв, Д. Новиков, О. Попов); теоретико-методичні засади загальнопедагогічної (О. Абдулліна, О. Акімова, О. Антонова, Ю. Болотін, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Галузьяк, В. Каплінський, О. Кобрій, А. Корень, В. Нікітенко, М. Окса,

Г. Пономарьова, Є. Прокоф'єв, І. Холковська, В. Шахов), методологічної (В. Кравцов, О. Лаврентьєва, О. Снопкова, О. Ходусов) підготовки майбутніх учителів; теорія і практика підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників в умовах рівневої системи вищої освіти (Н. Батечко, Н. Волкова, Л. Гаврілова, С. Вітвицька, Т. Гвільдис, О. Гура, І. Козубцов, Ю. Козловський, Н. Мачинська, І. Олійник, І. Регейло, С. Сисоєва), філософські та психолого-педагогічні теорії наступності в освіті (С. Вершловський, С. Годник, В. Єрмоленко, Т. Ломакіна, А. Орешкіна, А. Сманцер), зокрема у вищій освіті (І. Батракова, Ю. Варданян, Н. Пихтіна, В. Сенашенко); теоретико-методичні засади викладання / вивчення педагогічних дисциплін (О. Акімова, В. Безрукова, В. Бондар, Л. Вовк, В. Воронов, Н. Гузій, О. Дубасенюк, С. Кашлев, О. Кобрій, Л. Косолапова, М. Савін, Т. Стефановська, О. Сухомлинська, І. Циркун), використання інноваційних педагогічних технологій у вищій освіті (Н. Волкова, А. Нісімчук, О. Падалка, І. Прокопенко, С. Сисоєва); нормативні документи в галузі освіти: Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку педагогічної освіти, Стратегія розвитку вищої освіти на 2021 – 2031 рр., Національна рамка кваліфікації, Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)»).

Відповідно до мети та завдань дослідження використано комплекс **методів:** *теоретичні* – аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, узагальнення, систематизація, контент-аналіз та метод знакової ретроспекції для визначення теоретичних засад та основних концептів дослідження, понятійно-категорійного апарату, аналіз ОПП та ОНП підготовки здобувачів різного рівня (бакалаврат, магістратура, аспірантура) спеціальностей 014 «Середня освіта», 011 «Освітні, педагогічні науки» – для визначення особливостей загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти різного рівня; моделювання – для розробки моделі процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та

науково-педагогічних працівників; *емпіричні* – анкетування, тестування, проєктивні методики, бесіда, аналіз продуктів діяльності для визначення динаміки формування методолого-праксеологічної компетентності, розвитку в здобувачів здатності до проблематизації та концептуалізації педагогічної дійсності; дослідно-експериментальна робота для підтвердження ефективності теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; *методи математичної статистики* для визначення статистичної значущості отриманих результатів.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальну роботу проведено з 2016 до 2021 рр. на базі ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ), ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» (м. Слов'янськ), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Рівненського державного гуманітарного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. В експериментальному дослідженні взяли участь 435 студентів бакалаврату, 52 магістранти, 34 аспіранти та 28 викладачів ЗВО.

**Наукова новизна дослідження** полягає в тому, що:

*вперше:* обґрунтовано теоретичні та методичні засади методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, уведено до наукового обігу поняття «методологізація загальнопедагогічної підготовки», «методолого-праксеологічна компетентність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників»; обґрунтовано та розроблено модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти на засадах системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, праксеологічного, епістемологічного та технологічного підходів; визначено принципи та напрями змістового та технологічного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти;

*удосконалено:* форми та методи навчання педагогічних дисциплін в умовах трирівневої системи вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура), технології проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації, запитування, візуалізації відповідно до завдань загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, типологію компетентнісно зорієнтованих завдань для організації аудиторної та позааудиторної роботи з педагогічних дисциплін;

*набули подальшого розвитку:* наукові положення щодо: методології практичної педагогічної діяльності; використання у вищій педагогічній освіті праксеологічного, феноменологічного та герменевтичного, когнітивно-візуального підходів, провідних ідей епістемології; теоретико-методичних засад формування методологічної культури майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, визначення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, реалізації принципів наступності, випереджувальності у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери освіти.

**Практичне значення** дослідження полягає в розробці: навчально-методичного комплексу освітнього компонента «Педагогіка» для рівня бакалаврату (модулі «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності»), що містить цілеорієнтаційний, проблемно-методологічний, практико-розвивальний, діагностично-коректувальний блоки в межах кожної теми, електронну бібліотеку, методичні рекомендації щодо організації самостійної роботи здобувачів; обов'язкових та вибіркового освітніх компонентів циклу професійної підготовки здобувачів другого та третього рівнів («Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи педагогічного дослідження», «Технології науково-педагогічного дослідження», «Сучасні освітні системи», «Основи педагогічної епістемології»); загальнопедагогічних адаптаційних і компенсаторних модулів для магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей; навчально-методичного супроводу використання технологій методологізації загальнопедагогічної підготовки (концепт-карти, анотована вебліографія,

методичні рекомендації, мініхрестоматія фрагментів світових педагогічних бестселерів); комплекс компетентнісно зорієнтованих завдань для організації аудиторної та позааудиторної роботи з педагогічних дисциплін; навчальних посібників для здобувачів вищої освіти; діагностичного комплексу для визначення рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності здобувачів вищої освіти педагогічного профілю.

Результати дослідження можуть бути **використані** в процесі фахової підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, у системі післядипломної педагогічної освіти, самоосвітній діяльності студентської молоді, у процесі розробки навчально-методичного забезпечення ОПП та ОНП підготовки здобувачів вищої освіти зі спеціальностей 014 «Середня освіта», 011 «Освітні, педагогічні науки».

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (довідка про впровадження № 1/378 від 11.05.2021), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка про впровадження № 01-28/638 від 14.05.2021), Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника (довідка про впровадження № 01-231/183 від 11.05.2021), Донбаського державного педагогічного університету (довідка про впровадження № 68-21-301 від 14.05.2021), Рівненського державного гуманітарного університету (довідка про впровадження № 01-12/18 від 08.04.2021).

**Особистий внесок автора в роботах, опублікованих у співавторстві,** полягає у визначенні теоретико-методичних засад роботи здобувачів вищої освіти з понятійним апаратом педагогіки, принципів добору науково-педагогічних понять [4], використання структурно-логічних схем, таблиць, опорних конспектів, основних форм та методів візуалізації навчальної інформації в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти [2]; обґрунтуванні теоретико-методичних засад трендспотингу в контексті професійної підготовки бакалаврів та магістрантів педагогічних спеціальностей

[28], основних напрямів реалізації технологічного підходу в організації виховної діяльності студентів у процесі педагогічної практики [5].

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й результати дослідження доповідалися на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних*: «Професіоналізм педагога у контексті європейського вибору України» (Ялта, 2008), «Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: європейський вектор розвитку вищої школи» (Луганськ, 2009), «Актуальні проблеми взаємодії громадянського суспільства і Збройних Сил України» (Старобільськ, 2015), «Забезпечення якості вищої освіти: європейські й національні стандарти та індикатори» (Старобільськ, 2016), «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2016), «Одухотворений образ Людини культури XXI століття: методологія, теорія і практика» (Київ, 2016), «Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти)» (Львів, 2016), «Психологія і педагогіка: історія розвитку, сучасних стан та перспективи дослідження» (Одеса, 2016), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2016), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017), «Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрями досліджень» (Київ, 2017), «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2017), «Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє» (Київ, 2017), «Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2019); «Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень» (Київ, 2020), «Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії» (Одеса, 2020), «Сучасна наука: стан, проблеми, перспективи» (Старобільськ, 2021); *Всеукраїнських*: «Соціально-педагогічний простір: виклики сьогодення» (Старобільськ, 2015), «Україна в гуманітарних і соціально-економічних



вимірах» (Дніпропетровськ, 2016), «Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2016), «Трансформація національної системи вищої освіти України в умовах зовнішніх викликів» (Старобільськ, 2016), «Актуальні проблеми підготовки сучасного педагога: теорія, історія, практика» (Умань, 2016), «Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології» (Харків, 2017), «Тенденції розвитку вищої освіти в умовах гібридної війни на Сході України» (Старобільськ, 2017), *регіональний*: «Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти» (Стаханов, 2013); *обговорювалися* на засіданнях кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка».

**Публікації.** Основні положення й результати дисертації висвітлено в 45 опублікованих наукових працях, з них 42 – одноосібні, зокрема: 1 монографія, 23 наукових публікації, зокрема 4 статті в періодичних виданнях зарубіжних країн та виданнях, включених до наукометричних видань.

**Кандидатська дисертація на тему «Виховання загальної культури старшокласників засобами мистецтва»** за спеціальністю 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» захищена в Харківському державному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди в 1995 році. У тексті докторської дисертації матеріали кандидатської дисертації не використовуються.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного з них, загальних висновків, списку використаних джерел (595 найменувань, з них – 20 іноземними мовами), 9 додатків на 61 сторінці. Робота містить 20 таблиць, 24 рисунки. Загальний обсяг дисертації – 590 сторінок.

## РОЗДІЛ 1

### ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ОСВІТИ ЯК НАУКОВА ТА ПРАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

#### 1.1. Історико-педагогічні аспекти дослідження проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів

Розвиток професійно-педагогічної освіти в сучасних умовах трансформації вищої школи на засадах фундаменталізації, гуманізації та гуманітаризації передбачає ретроспективне переосмислення та творче використання досвіду педагогічної підготовки вчительських кадрів в історії вищої школи України як цілісного багатогранного явища. Використання історико-генетичного методу дозволяє виявити динаміку розвитку змістових та організаційно-методичних засад загальнопедагогічної підготовки в історичному контексті розвитку вищої освіти в Україні, визначити особливості екстернальних (зовнішніх) та інтернальних (внутрішніх) чинників становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки у системі професійної підготовки майбутніх учителів.

Історія професійно-педагогічної освіти в Україні у широкому історико-культурному контексті досліджувалась такими відомими науковцями, як А. Акусок, І. Важинський, Л. Вовк, О. Глузман, Н. Дем'яненко, М. Євтух, І. Зайченко, С. Золотухіна, В. Майборода, А. Павко, О. Сухомлинська та ін.

У вітчизняній літературі репрезентовано різні напрями дослідження проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в історико-педагогічній ретроспективі:

- соціально-економічні та організаційно-педагогічні передумови загальнопедагогічної підготовки вчителя у вищих закладах освіти України XIX – першої третини XX ст. (Н. Дем'яненко, О. Кобрій);

- зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у XIX – XX ст. – О. Антонова, Н. Дем'яненко, Т. Дороніна (О. Антонова, Н. Дем'яненко, Т. Дороніна, О. Кобрій, М. Окса, Є. Прокоф'єв);

- психолого-педагогічні особливості вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін на рубежі 20-х-30-х рр. (М. Окса, Є. Прокоф'єв);
- навчальні програми, посібники з педагогічних дисциплін (О. Антонова, М. Окса, Л. Петухова та ін.).

Заслуговує на увагу результати історико-педагогічного аналізу проблем професійної підготовки вчителів у дослідженнях А. Акусок, М. Головкової, А. Коробченко, О. Кочергіної, Н. Мирончук, І. Рижикової та ін.

У контексті дослідження теоретичних засад формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя А. Акусок розглядає підготовку вчителів на теренах України (IX ст. – поч. XXI ст.) та наголошує на тому, що «актуальні в наш час методологічні підходи до формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя стали результатом тривалих пошуків педагогічної теорії і практики». Автор пропонує розглядати особливості відповідної підготовки вчителя в контексті таких етапів розвитку педагогічної думки та освіти в Україні: IX – XIII ст. (Київська Русь) – педагогічна думка Київської Русі відображає цінності народної педагогіки, що узгоджувались з церковно-християнською позицією формування особистості. Особлива роль у формуванні майбутніх членів суспільства відводилась старшому поколінню, особливо батькам; XIV – XVI ст. – виникнення і становлення соціального інституту учительства як важливого структурного елементу суспільства. Формується досить чіткий підхід до свідомого, цілеспрямованого виховання підростаючого покоління, що є обов'язковою умовою виживання і прогресу людського роду. Незважаючи на те, що педагогічні знання залишаються частиною суспільно-спрямованих, філософських і психологічних знань, відбувається активний процес формування власне педагогічної термінології та теорій педагогічного спрямування; XVII – XVIII ст. – здійснюються перші спроби й підходи до вироблення загального змісту, методів і форм педагогічного впливу, визначення моральних якостей особистості, які потрібно виховувати, та обсягу знань, який повинен бути засвоєний учнем, ідеї систематизованого

подання педагогіки як науки; ХІХ ст. – поч. ХХ ст. – відкриваються спеціальні навчальні заклади для підготовки вчителів, заснуються кафедри педагогіки. Педагогіка виділяється в окрему науку, а загальнопедагогічна підготовка вчителя має вже явно виражену практичну спрямованість і полягає у відпрацюванні практичних умінь [7, с. 7–8].

Досліджуючи підготовку вчителя в Україні (ХІХ – перша третина ХХ ст.) Н. Дем'яненко виокремлює *етапи процесу загальнопедагогічної підготовки*, провідні ідеї та суперечності означеного процесу. Визначено такі етапи:

- «1800-1859 рр. – становлення основ загально-педагогічної підготовки вчителя в діяльності російських імператорських університетів та університетських педагогічних інститутів;

- 1860-1869 рр. – розвиток змісту загальнопедагогічної підготовки в системі педагогічних курсів при імператорських університетах і в університетській освіті;

- 1870-1904 рр. – загальнопедагогічна підготовка в автономно функціонуючих закладах вищої освіти;

- 1905-1916 рр. – розбудова змісту загальнопедагогічної підготовки в умовах активного формування мережі закладів вищої педагогічної освіти України в складі Російської імперії;

- 1917-1919 рр. – розвиток загальнопедагогічної підготовки у вищих навчальних закладах періоду національно-визвольних змагань українського народу;

- 1920-1924 рр. загальнопедагогічна підготовка соціального вихователя в ІНО (інститутах народної освіти) та на вищих трирічних педагогічних курсах в умовах «нової економічної політики»;

- 1924-1928 рр. – розвиток педагогіки колективу в загальнопедагогічній підготовці ІНО та педагогічних технікумів періоду «соціалістичної індустріалізації» й «курсу на колективізацію сільського господарства» [151, с. 11].

У наукових працях, присвячених розвитку педагогічної освіти в Україні у ХІХ ст., представлено ґрунтовний матеріал щодо загальнопедагогічної

підготовки в університетах того часу [150; 152; 245; 370]. Насамперед, йдеться про відкриття педагогічних інститутів при університетах: Харківському (1811 р.) та Київському (1834 р.), діяльність яких «полягала у двох взаємозумовлених напрямках: 1) управлінському, що реалізовувався через діяльність учительських комітетів, відкриття навчальних закладів, їх методичне забезпечення; 2) професійно-педагогічному, який характеризувався створенням університетських педагогічних інститутів [151, с. 18]. Навчальними закладами досліджуваного періоду, що, як і університети, надавали вищу за змістом і систематизацією знань освіту, були також Ніжинська гімназія вищих наук князя І. Безбородька (від 1820 р.), Кременецький ліцей (1805-1831 рр.) та Рішельєвський ліцей в Одесі (1817 – 1865 рр.).

Розглядаючи організацію педагогічної освіти в Харківському університеті А. Павко характеризує університетський статут 1833, згідно якого «студенти педагогічного інституту, крім прослуховування університетських лекцій, отримують «керівництво у практичних справах, згідно з обраною кожним із них галуззю науки, пишуть твори-роздуми, виступають із публічними лекціями та проводять уроки» [370, с. 105–106]. Студенти, яких готували до педагогічної діяльності, окрім теоретичної підготовки, набували і практичних навичок, розв'язуючи завдання з літератури, стародавньої філософії, математики й педагогіки. Крім того, студенти інституту вчилися писати реферати, проводили під керівництвом професорів пробні уроки в повітових училищах та гімназіях.

За висновками Н. Мирончук «навчальний процес здійснювався у таких формах: слухання лекційних курсів із педагогіки й дидактики, відвідування практичних занять із цих дисциплін, участь у просемінаріях, колоквиуми, спецсемінари, спецкурси, репетиції та співбесіди написання творів та оповідань на відповідні теми, читання пробних лекцій, проведення уроків у середніх закладах освіти. Формуванню практичних педагогічних умінь сприяли елементи мікрОВикладання» [328, с. 36].

Важливим компонентом університетської педагогічної підготовки була педагогічна практика, під час якої студенти-кандидати виконували обов'язки помічників професорів, читали лекції на молодших курсах, проводили співбесіди, репетиції, інші види навчальної діяльності, а також стажування у Московському, Петербурзькому, Віденському університетах, у Дерптському професорському інституті [328, с. 36]. За результатами узагальнення наукових праць з історії діяльності університетів першої половини ХІХ ст. Н. Мирончук стверджує, що «процес підготовки вчителів в університетських педагогічних навчальних закладах відбувався в єдності теоретичної, методичної та практичної підготовки» [Там само, с. 37].

Особливості організації професійної підготовки вчителів в Україні у ХІХ ст. розглядають А. Коробченко та М. Головова, які наголошують, що «із створенням у 1803 р. (1805 р.) першого у Східній Україні Харківського університету і відповідного навчального округу, до якого входило 372 навчальних заклади, виникає об'єктивна необхідність загальнопедагогічної підготовки. Вона зумовлена наявністю чотирьох відділів, згодом факультетів. історико-філологічний, фізико-математичний та юридичний розпочали підготовку студентів до викладацької діяльності» [245, с. 118].

До педагогічних інститутів пропонувалося приймати людей, які закінчили трирічний курс навчання в університеті; в інституті освіта продовжувалась також протягом трьох років. Такий тривалий термін навчання повинен був забезпечити серйозну наукову підготовку й озброєння навичками педагогічної справи. З 1835 р. прийом до педагогічних інститутів здійснювався на базі гімназичної освіти. Ідея про отримання педагогічної освіти в педагогічних інститутах на базі університетів не прижилась. Термін навчання в університеті для бажаючих отримати подальшу освіту в педагогічному інституті скоротився спочатку до двох років, а згодом – до одного року і, нарешті, з 1835 р. до педагогічного інституту стали поступати одразу по закінченню гімназії [245, с. 119].

Істотну роль у підготовці вчительських кадрів відігравали історико-філологічні інститути. Такий інститут був організовано в 1875 р. в Ніжині. До інститутів приймалися особи, які закінчили класичну гімназію або духовну семінарію з філософського класу. В інститутах вивчалися такі дисципліни: філософія, логіка, психологія, педагогіка, дидактика, грецька словесність, римська словесність, російська словесність, російська історія, загальна історія, французька або німецька мови, закон Божий, гімнастичні вправи, хоровий спів [245, с. 119].

Характеризуючи особливості педагогічної освіти в університетах середини ХІХ ст. А. Коробченко та М. Головова підкреслюють, що таку освіту надали як педагогічні інститути при університетах, так й гімназії: «Саме учителя гімназій займались безпосередньою підготовкою вчителів для училищ. В «Статуті навчальних закладів, підвідомчих університетам» особливо підкреслювалось, що важлива роль в цьому процесі повинна була відводитись не тільки випробуванню в науках, але й у спробі їх викладання». Після закінчення навчання майбутні вчителі отримували свідоцтва про успіхи у навчанні; без цього свідоцтва ніхто не міг займатися педагогічною діяльністю в училищах округу, що знаходились під контролем директору гімназії [245, с. 119–120]. Таким чином, як відзначають дослідники, існувало два ступені підготовки вчителів: у педагогічному інституті готувались, насамперед, вчителі гімназій; у гімназії – вчителі повітових і приходських училищ.

У контексті нашого дослідження особливої уваги заслуговують позиції, пов'язані із *відкриттям кафедр педагогіки* в університетах ХІХ ст. Як зазначають науковці, такі кафедри було запроваджено у 1850 р. і «причиною відкриття кафедр педагогіки стало те, що попри існування університетських педагогічних інститутів, учителів випускали історико-філологічний, фізико-математичний і частково юридичний факультети, але вони не могли дати ґрунтовної педагогічної підготовки, отож їй повинні були забезпечити кафедри педагогіки. Офіційним розпорядженням Міністерства освіти їх було відкрито

на історико-філологічних факультетах університетів. При цьому педагогіку читали і на інших факультетах по 4-6 годин на тиждень [245, с. 122].

На початку ХХ ст. в Україні діяли 7 учительських інститутів і 32 учительські семінарії, які готували вчителів для сільських шкіл. До теоретичної підготовки майбутніх педагогів на II та III курсах було введено вивчення педагогіки і дидактики (по 2 години на тиждень) [17, с. 12]. У цей період, як відзначає Н. Дем'яненко, «у вищих закладах освіти загальнопедагогічна підготовка характеризується багатопредметністю, різними за змістом і структурою навчальними курсами. Педагогіка починає усвідомлюватися як самостійна навчальна дисципліна, хоч здебільшого під цією назвою розглядається лише «Теорія виховання». Як правило, обов'язковими компонентами теоретичної загальнопедагогічної підготовки вважаються: наука про виховання, історія педагогіки, дидактика, училищезнавство, часткові методики, психологія. В окремих закладах педагогічної освіти структура загальнопедагогічної підготовки доповнюється таким комплексом предметів: «Душа дитини», «Гімназійна педагогіка», «Педологія», «Анатомо-фізіологічні особливості дитячого віку», «Вчення про дітей, важких у виховному відношенні», спеціалізованими курсами за персоналіями. Яскраво виявляється виховний аспект (навчальні курси: «Вчення про християнську моральність», «Природа як фактор виховання» та інші) [151, с. 23]. При цьому означені дисципліни, як зауважує О. Кобрій, «передбачали винятково авторське розроблення їхнього змісту» [221, с. 28]. На старших курсах обов'язковою стає педагогічна практика, що проходить у два етапи: 1) спостереження й аналіз уроків досвідчених учителів; 2) проведення практикантами пробних і залікових уроків з наступним їх обговоренням.

Слід окремо звернути увагу на кількість годин, що відводилася на вивчення педагогічних дисциплін у процесі підготовки вчителів. Так, наприклад, О. Антонова зауважує, що на початку ХХ ст. в педагогічних інститутах чи на дворічних курсах при університетах «до теоретичної підготовки студентів були включені предмети педагогічного циклу, а саме: історія дидактики,



історія сучасних педагогічних течій, історія шкіл та педагогічних теорій (три години на тиждень), сучасна дидактика (дві години на тиждень), практичні заняття з педагогіки (дві години на тиждень) [17, с. 12].

У цілому для загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у XIX – на початку XX ст. характерні такі особливості: «формування основ професійно-педагогічної підготовки: 1) паралельно розвивалися дві головні її складові – теоретична і практична; 2) формувалася цикл педагогічних предметів через окремі курси дидактики, теорії виховання, теорії та історії педагогіки тощо; 3) відмінністю стало виключно авторське розроблення змісту теоретичних педагогічних дисциплін; 4) педагогічна підготовка на стадії формування визначилася як філософсько-педагогічна з чітко вираженим релігійним спрямуванням і тенденцією до поступового набуття педагогікою статусу самостійної навчальної дисципліни, що проявилось у подальшому її відокремленні від філософії. Про це свідчить заснування в університетах окремої кафедри педагогіки (з 1850 р.); 5) в університетських педагогічних інститутах були започатковані й на певному рівні реалізовані найважливіші принципи педагогічної підготовки: педагогічна спрямованість, теоретична зумовленість, системність і науковість» [152, с. 257].

Після 1917 р. глобальні політичні та соціально-економічні зміни в усіх сферах життєдіяльності суспільства суттєво вплинули на систему освіти в цілому та підготовку майбутніх учителів зокрема. В. Майборода відзначає, що у 1917 – 1920 рр. здійснювалися активні пошуки змісту форм і методів будівництва вищої педагогічної освіти за різних форм державної влади в Україні. Київський, Харківський, Одеський, Кам'янець-Подільський університети, Ніжинський історико-філологічний інститут, Катеринославський, Глухівський, Вінницький, Миколаївський, Чернігівський, Житомирський, Херсонський педагогічні інститути було реорганізовано в інститути народної освіти (ІНО), учительські семінарії – у Вищі педагогічні курси [301].

У 1921 – 1934 рр. відбувалося формування та інтенсивна підготовка національних педагогічних кадрів [301, с. 157]. Саме у цей період, як

наголошує Т. Дороніна, «організаційна розбудова освітньої системи із відповідним перепідпорядкуванням педагогічних освітніх установ (Наркомос, Укрголовпрофос, губприси, методкоми тощо) відбувалася передусім на ідеологічних засадах, була спрямована на задоволення освітніх потреб різних верств населення та відповідала змінам у структурі освіти взагалі» [160, с. 129]. Існували такі організаційні форми підготовки вчителів: окремі факультети у класичних університетах, вищі жіночі курси, учительські інститути / семінарії, педшколи; педагогічні технікуми, інститути народної освіти (із трирічним терміном навчання), вищі педагогічні курси (із трирічним терміном навчання), педагогічні інститути (із чотирирічним терміном навчання), що є свідченням пошуку оптимальної форми підготовки вчителя за уніфікованою навчальною програмою [Там само].

Класично-університетський підхід до педагогічної освіти, який був наявний у ХІХ – на початку ХХ ст., у цей період змінюється на професійно-педагогічний: «всі педагогічні дисципліни у вищих закладах освіти, як правило, розподілялись за двома головними блоками: загальним та спеціальним. Теоретична педагогічна підготовка входила до загального блоку дисциплін і характеризувалась багатопредметністю та інформативною насиченістю... Практична педагогічна підготовка вважалась логічним продовженням теоретичної, проходила на старших курсах педагогічних навчальних закладів і включала, крім оглядових і пробних уроків, психологічні спостереження за учням» [152, с. 259]. За висновками М. Микитюка на початку 1920-х рр. в інститутах народної освіти «фактично абсолютна більшість часу відводилася на засвоєння педагогічних дисциплін, а загальноосвітня підготовка, фундаментальна наукова – відходили на другий план» [326, с. 135]. На факультетах соціального виховання інститутів народної освіти на 1-2 курсах вивчалися вступ до педагогіки; анатомія і фізіологія людини у зв'язку з особливостями розвитку дитини; дитяча санітарія і гігієна, дитячі хвороби; психологія з педопсихологією; історія педагогічної теорії і практики; педологія. На 3 курсі – «Організація радянської системи освіти і установ

соціального виховання», «Статистика народної освіти», «Охорона дитинства», «Дитячий будинок – комуна», «Методика соціального виховання» (ігри, екскурсії, читання, розповідання, організація дитячого колективу тощо) [387].

У дослідженні М. Микитюка наведено приклад навчального плану на факультеті соціального виховання Харківського інституту народної освіти, який свідчить про достатню розгалуженість дисциплін педагогічного блоку: «основи психології, основи фізичного виховання, теорія трудового виховання, політика Радянської влади в галузі народної освіти (1 курс); педагогічна психологія, психопатологія, гігієна, організація закладів соціалістичного виховання, методи експериментального вивчення дітей і юнацтва (2 курс); загальна педагогіка, психологія дитинства і юності, фізичне виховання і гігієна виховання, мистецтво у педагогічній практиці, історія початкової освіти, методика експериментальних досліджень (3 курс); найважливіші педагогічні течії, історія педагогіки, статистика освіти, дитяча організація бібліотек, розповідь, виразне слово й читання (4 курс)» [326, с. 135–136].

Слід звернути увагу й на те, що «при загальній кількості годин – 4000 та трирічному курсі навчання за 6-годинним робочим днем на предмети професійно-педагогічні відводилося 1800 годин» [326, с. 136].

Загальнопедагогічна підготовка на факультеті професійної освіти (факпрофосі) через його специфіку (підготовка працівників для професійних шкіл) відрізнялася від підготовки на факультеті соціального виховання (факсоцвиху) і за кількістю предметів, і за змістом. Вона включала ознайомлення з профшколами і технікумами, вивчення новітніх теорій педагогіки, організацію шкільного життя і клубної роботи, пробні лекції і залікову роботу з педагогічних питань [387].

У процесі загальнопедагогічної підготовки учителів в інститутах народної освіти у цей період, як зазначає Л. Петухова [387], до вивчення рекомендувалися навчальні посібники: П. Соколов «Історія педагогічних систем», О. Музиченко «Сучасні течії в західноєвропейській педагогіці», О. Музиченко «Що таке педагогіка і чому вона навчає», М. Даденков

«Конспект лекцій з педагогіки (загальна дидактика)» та ін. Програма курсу «Історія педагогіки» (В. Родніков) у першій частині досить детально розкривала історію загальної педагогіки (від педагогічних ідей давньокласичного світу до характеристики європейських педагогічних систем і течій, які існували у ХХ ст.); у другій частині аналізувалася історія вітчизняної педагогіки. Програма із загальної дидактики і школознавства М. Даденкова висвітлювала, зокрема, місце й співвідношення педагогіки і дидактики, найновіші педагогічні течії, наголошувалося на значенні особистості вчителя у навчально-виховному процесі [387].

У період 1921-1929 рр. в інститутах народної освіти створювалися науково-дослідні кафедри педагогіки й педології, які «стали своєрідними й специфічними установами, поява, статус, характер діяльності яких були зумовлені особливостями тогочасного стану науки й вищої педагогічної школи», реалізовували тогочасну потребу в становленні наукового складника професійної підготовки вчителів [30, с. 138].

Узагальнюючи стан загальнопедагогічної підготовки учителів в Україні 20-30-х рр. ХХ ст. Л. Петухова відзначає такі особливості сам цього періоду: багатопредметність; самостійність закладів освіти у розробці навчальних програм та змісту відповідних курсів; відсутність єдиних підручників і навчальних посібників з педагогічних наук, які давали б студентам систематичні наукові знання з теорії навчання і виховання; особлива увага до вивчення комплексних питань щодо дитинства, форм соціального виховання [387].

Н. Дем'яненко визначає, що на кінець 20-х рр. ХХ ст. оформилася така структура загальнопедагогічної підготовки: «1) теоретична загальнопедагогічна підготовка (педагогіка, історія педагогіки, зарубіжні педагогічні течії, педологія, педагогіка особистості, педагогіка колективу, дитячий рух, дитяча психологія, особливості психічного та фізіологічного розвитку дитини, методики окремих предметів, тонічне, образотворче мистецтво, драматизація, дикція, художнє виховання тощо); 2) практична загально-педагогічна підготовка (педагогічна, громадсько-педагогічна, політехнічна, виробничо-педаго-

гічна (агроіндустріальна), педологічна, експериментально-педагогічна, методична та інші практики)» [151, с. 13]. Серед основних тенденцій і особливостей, започаткованих у загальнопедагогічній підготовці педвузів ХІХ ст., у 20-ті рр. отримали розвиток: прагнення до органічної єдності теоретичної і практичної загальнопедагогічної підготовки, посилення ролі педагогічної практики, професійна орієнтація навчально-виховного процесу педвузу, комплексність усієї різновидності дисциплін педагогічного циклу, організація соціопедагогічних комплексів і регіональних об'єднань тощо» [Там само, с. 27].

Заслуговує на увагу висновок І. Рижикової, яка відзначає наявність декількох моделей загальнопедагогічної підготовки вчителя у період 1918 – 1941 рр.: знаннево-центрична або культуротворча, дослідницька, соціально-творча, художньо-творча, політехнічна, дидактична [443, с. 72]. Означені моделі ґрунтувалися на різних концепціях професійної діяльності вчителя (культурологічна, педоцентристська, соціологічна, діалектико-матеріалістична, марксистська, діяльність на основі досвіду), однак виходили з необхідності підготовки до професійної творчості на основі міжпредметних зв'язків психології та педагогіки.

Характерною особливістю кінця 20-х – початку 30-х рр., як відзначає М. Окса, є уніфікація планів і програм загальнопедагогічних дисциплін. Вводиться єдиний систематизований курс педагогіки, що об'єднав «Дидактику» і «Школознавство», функціонують студії, гуртки, педагогічні кабінети, музеї та ін., робота в яких спрямована на формування педагогічної майстерності, вивчення передового педагогічного досвіду [358, с. 40].

У процесі дослідження становлення, розвитку, технологій формування базових знань з педагогіки О. Антонова відзначає, що «суттєву роль у розвитку та становленні системи педагогічних знань у радянській педагогіці відіграли теоретичні дискусії 20-тих років, об'єктом всебічного вивчення та обговорення яких стали предмет педагогіки та її основні поняття. До основних проблем педагогічної науки того періоду належать: проблема виховання як суспільного явища; проблема співвідношення біологічного та

соціального у розвитку особистості; перегляд змісту предмету вивчення педагогіки тощо» [17, с. 13]. У межах поняттєво-термінологічного підходу до розгляду провідних педагогічних проблем «у цей час відбувалася гостра боротьба за визначення та уточнення майже всіх педагогічних категорій, вводилися нові поняття, удосконалювалися методи навчально-виховної діяльності, здійснювалася велика кількість педагогічних експериментів, які не завжди відрізнялись глибоким теоретичним підґрунтям» [Там само].

Особливості педагогічної освіти наприкінці 30-х рр. ХХ ст. пов'язані із орієнтацією на підготовку *політехнічно грамотних фахівців*. Одним із провідних завдань у викладанні навчальних предметів педагогічного циклу було визначено формування вміння застосувати отримані знання до аналізу сучасної педагогічної дійсності [358, с. 42], пов'язувати «завдання і зміст діяльності школи з організацією виробничої праці, актуальними запитами промисловості і сільського господарства... було поставлено питання практичного впровадження в школу трудової політехнічної освіти, що відобразилось у подальшому розвитку майстерень (столярних, слюсарних, токарних та ін.), шкільних виробничих музеїв, де учні отримували можливість набути елементарних виробничо-трудова навичок, вміння користуватися найпростішими інструментами» [152, с. 260].

Систематизації вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін, ліквідації багатопредметності, оптимізації кількості годин, відведених на загальнопедагогічні дисципліни, сприяла постанова ЦВК «Про навчальні програми та режим у вищій школі і технікумах» (1932 р.) [358, с. 45]. Викликає інтерес приклад щодо побудови програм з педагогіки в означений період: «У 1929/1930 навчальному році педвузи одержали програми з педагогіки для 2-го курсу. Вона включала 4 частини: 1. Вступ до педагогіки. 2. Питання загальної педагогіки. 3. Питання педагогіки дитини. 4. Питання педагогіки дорослого. Особливістю було те, що програма відтворювала зміст найважливіших педагогічних дискусій того часу. Це заклало основи для розвитку творчого мислення студентів, породжувало в майбутніх учителів

прагнення мати свою думку, сприяло виникненню альтернативних поглядів. У нових типових навчальних планах була зроблена спроба органічно ув'язати теорію з практикою [358, с. 45].

У зв'язку з прийняттям ЦК ВКП(б) в 1931 р. Постанови «Про початкову і середню школу» були започатковані нові типові навчальні плани педвузів з орієнтацією на органічний зв'язок з практикою. М. Окса наводить приклад навчального плану Київського та Вінницького інститутів соціального виховання на 1931-1932 навч. рік, в якому теоретичну частину загальнопедагогічних дисциплін становили: марксистсько-ленінська педагогіка, основи марксистської психології, педологія, комуністичний дитячий рух, соціальна гігієна, тональне та образотворче мистецтво [358, с. 47]. У дослідженні О. Антонової відзначено, «педагогіка як самостійний предмет зайняла своє місце у навчальному плані педвузу у 1930 році. Єдина програма з педагогіки для педагогічних інститутів була розроблена у 1933 р., а у 1934 р. було видано перший систематичний підручник з педагогіки М. Пістрака [17, с. 23].

Н. Дем'яненко відзначає, що у 1933-1934 рр. відновлюється діяльність державних університетів в Україні, які «починають функціонувати в Києві, Харкові, Одесі й Дніпропетровську. Частину інститутів соціального виховання і професійної освіти було реорганізовано в педагогічні інститути з 4-річним терміном навчання», навчальні плани університетів «включали значний обсяг загальнонаукових і загальнотеоретичних дисциплін, що забезпечувало університетську широту викладання; передбачали зміну організації педагогічної спеціалізації (планувалась із третього курсу); введення педагогічної практики. У цілому відродження класичних університетів позначилось уніфікацією університетської освіти (затверджені одноманітні для всіх університетів навчальні плани і програми, відмінені статuti університетів, науково-дослідні кафедри університетів та ІНО виділені в самостійні науково-дослідні центри)» [152, с. 261]. У цілому у 20-30-х рр. домінує професійно-педагогічний підхід до загально-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

У повоєнні роки у зв'язку із необхідністю відбудови системи освіти інтенсивна підготовка вчительських кадрів розглядалася провідним завданням педагогічної освіти. У цей період суттєво зростає кількість студентів педагогічних навчальних закладів, відкривається широка мережа шести-, восьми- місячних курсів перепідготовки вчителів [160, с. 132], здійснюється уніфікація навчальних планів. Так, навчальним планом, затвердженим Всесоюзним Комітетом у Справах Вищої Школи при РНК УРСР (8 грудня 1945 р.) для підготовки вчителів передбачалося вивчення курсів «Педагогіка» (100 годин), і «Історія педагогіки» (100 годин) [160, с. 130]. Натомість, для вивчення «ідеологічних» дисциплін («Основи марксизму-ленінізму», «Політична економія» та «Історія філософії, діалектичний і історичний матеріалізм» / «Діалектичний та історичний матеріалізм») відводилося загалом 530 годин навчального часу [160, с. 131].

У процесі реалізації завдань загальнопедагогічної підготовки у педагогічних ВНЗ суттєва роль належала кафедрам педагогіки. У дослідженні О. Башкір зазначається, що «в 1946 р. перед кафедрами педагогіки педагогічних ВНЗ УРСР постали нові завдання здійснення педагогізації навчального процесу педагогічних вишів, що виявлялося в організації кафедрами спільних нарад, конференцій, зустрічей колективів з іншими кафедрами, деканами, проведенні експериментальних досліджень на базах шкіл, розробці проектів педагогічної практики. Крім того, до членів досліджуваних кафедр висувалися високі вимоги в підвищенні наукового рівня, проведенні науково-дослідної роботи, залученні до неї майбутніх учителів, що сприяло активізації роботи гуртків з педагогіки, історії педагогіки, розробці методичного забезпечення роботи кафедр, педагогічних інститутів тощо» [30, с. 147–148].

Особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у другій половині ХХ ст. представлено у дослідженні О. Антонової, яка пропонує такі етапи динаміки змісту педагогічних дисциплін: 50 – 60-і рр. – педагогіка, історія педагогіки, педагогічна практика; 70 – 75-і рр. – вступ до педагогіки, педагогіка школи, історія педагогіки, педагогічна практика; 75 – 85-і



рр. – вступ до учительської спеціальності, педагогіка, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 85 – 91-й рр. – вступ до спеціальності, педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари, педагогічна практика; 92 – 99-й рр. – педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки, спеціальні курси та семінари (основи педагогічної майстерності, етнопедагогіка, соціальна педагогіка, технології навчально-виховного процесу тощо), педагогічна практика [17, с. 23].

Незважаючи на бурхливий розвиток природничо-технічних галузей знань у 60-ті рр. ХХ ст., пошуки передових педагогів того часу у напрямі вдосконалення форм та методів навчання учнівської молоді (ідеї проблемного, програмованого навчання, диференціації та індивідуалізації навчання тощо) суттєвих змін «у концепції підготовки майбутніх учителів не відбувалося, а вносилися лише часткові удосконалення до змісту педагогічної освіти та збільшувалася кількість спеціалістів з дипломом учителя», «у програмах і навчальних посібниках 60-80-их років дуже слабо розкрита проблема урахування закономірностей індивідуального розвитку дитини та її особливостей у процесі навчання і виховання, змісту та методів індивідуальної роботи з учнями. Всі ці негативні тенденції зумовили абстрактний характер [17, с. 23].

Розглядаючи зміст підручників та посібників з педагогіки у ХХ ст. А. Акусок зауважує, що «незважаючи на надмірну заідеологізованість навчального процесу, слід зазначити, що зміст програм, підручників, методичних посібників з педагогічних дисциплін еволюціонував, в першу чергу, під впливом суспільного розвитку і наукового прогресу» [7, с. 8]. Навчальні підручники та посібники з педагогіки 60-80-х рр. ХХ ст. (Ю. Бабанський, С. Баранов, Б. Єсіпов, М. Ільїна, В. Сластьонін, Л. Спірін, І. Харламов, Г. Щукіна та ін.) відображають значний внесок у систематизацію педагогічних знань. Основними для формування змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів виступають положення функційного, системного, цілісного, особистісно-діяльнісного, індивідуально-творчого підходів. Підґрунтям для оновлення змісту педагогічної підготовки майбутнього вчителя виступають особистісно зорієн-

тований (Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Бех, І. Якиманська), культурологічний (А. Бойко, І. Підласий), антропологічний (О. Больнов та ін.), діяльнісний (О. Асмолов, В. Бондар, Д. Ельконін, Е. Ільєнков, В. Давидов, В. Лозова, Г. Щедровицький), аксіологічний (А. Булініна, В. Сластьонін та ін.) підходи [7, с. 8]. Наприкінці 80-х рр. ХХ ст. відбувається становлення професійно-технологічної парадигми загальнопедагогічної підготовки, що набувало особливого значення у зв'язку із різкою зміною у цей період соціально-економічної ситуації в країні. Відповідно, «характерною для даного часу стала потреба в розширенні сфери активності ідеологічно вільної особистості. Для підготовки кадрів почали застосовуватися особистісно зорієнтовані технології. Поступово виникає особливий «технологічний» підхід до побудови навчального процесу в цілому, з'являються нові поняття: «технологія навчання», «педагогічна технологія», «освітня технологія». Метою запровадження педагогічних технологій виступає підвищення ефективності освітнього процесу, досягнення запланованих результатів у навчанні. Широкого розповсюдження у змісті й організації підготовки фахівців отримали технології активного соціально-педагогічного навчання: дискусійні методи, ділова гра, розв'язання навчальних і виробничих завдань та ін.» [152, с. 262].

Важливою віхою у становленні та розвитку теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у другій половині ХХ ст. необхідно визнати розробку та обґрунтування концептуальних засад такого складника професійної підготовки вчителів як *навчальний курс з педагогічної майстерності*. Особливості становлення курсу «Основи педагогічної майстерності» у вітчизняних закладах педагогічної освіти розкрито у наукових працях І. Зязюна, Л. Король, О. Мирошник, Л. Мільто, Н. Тарасевич та ін.

Витоки інституалізації навчання майбутніх учителів педагогічній майстерності пов'язано із діяльністю у 80-х рр. ХХ ст. Полтавського державного педагогічного інституту імені В. Г. Короленка та персонально із науково-педагогічним доробком І. Зязюна та його співробітників. Так, як зазначає Л. Король «1981 р. – особлива дата історії розвитку педагогічної майстерності в Полтавському державному педагогічному інституті імені В. Г. Короленка.

Наказом Міністерства освіти УРСР від 01.06.81 засновано кафедру педагогічної майстерності, укладено й апробовано 120-годинну програму ОПМ, налагоджено зв'язки з педагогічними ВНЗ і загальноосвітніми навчальними закладами Полтавської області» [246, с. 11].

Важливим є зауваження про те, що програма ОПМ «постійно вдосконалювалась і, як наслідок, компенсаційний підхід до змістового наповнення дисципліни поступився місцем організації навчальної діяльності за логікою розвитку професійної позиції майбутнього вчителя, а саме: формування професійного ідеалу й уявлення про власні можливості, техніки саморегуляції на першому курсі, становлення майстерності педагогічного спілкування на другому й оволодіння основами майстерності управління навчально-виховним процесом на третьому році навчання» [Там само, с. 12]. У дослідженні Л. Король «виявлено динаміку становлення методичного забезпечення курсу ОПМ: від укладання фахівцями кафедри методичних рекомендацій для студентів (1981–1984) до створення навчальних посібників (1987, 1989), а в наступні роки – навчально-методичного комплексу «Основи педагогічної майстерності» (двох редакцій підручника (1997, 2004), словника термінів, тестів, хрестоматій)» [Там само, с. 12].

Визначення педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості, які забезпечують самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [384, с. 25] і до нашого часу є базовим у підручниках та посібниках для майбутніх учителів та викладачів. Н. Тарасевич та О. Мирошник зауважують, що «у тлумаченні поняття педагогічна майстерність вирізняються елементи, в яких згруповані основні професійні властивості вчителя: гуманістична спрямованість, професійна компетентність, розвинені педагогічні здібності, володіння педагогічною технікою. Така структура забезпечує самоорганізацію педагогічної майстерності як системи: спрямованість – системотвірний чинник, забезпечує напрямок розвитку педагогічної майстерності; компетентність – стає фундаментом педагогічної майстерності, підвалиною позиції вчителя;

розвинені здібності – виконують роль каталізаторів удосконалення педагогічної майстерності; володіння технікою – розширює арсенал засобів впливу на учнів, гармонізує взаємодію елементів педагогічної майстерності» [493, с. 45].

Високо оцінюючи потенціал навчального курсу «Основи педагогічної майстерності» дослідники разом з тим, відзначають й суттєві проблеми останніх років: «скорочення аудиторних занять і переведення їх із лабораторних у практичні обмежує можливості тренінгу, що впливає на якість професійного зростання студента... Ліквідація кафедр педагогічної майстерності у більшості педагогічних університетів через звужені професійні інтереси керівників і відсутність належної підготовки викладачів цього профілю позначається на загальній атмосфері вишу, гальмує поступальний хід пошуків шляхів удосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителя» [493, с. 46–47]. У сучасних закладах освіти, що здійснюють підготовку майбутніх учителів, питання педагогічної майстерності, як правило, представлено окремим модулем у змісті ОК «Педагогіка».

З кінця ХХ ст. у педагогічній теорії та практиці активізуються наукові дослідження проблем теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, яка має забезпечити репрезентацію особливостей сучасної багатомірної педагогічної дійсності, фундаментальний характер педагогічних знань, орієнтувати на вирішення освітніх проблем суспільства та окремої особистості в майбутньому.

Звернення до історико-педагогічних аспектів становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні протягом останніх століть засвідчує стійку тенденцію розгляду загальнопедагогічної підготовки як базового елементу професійного навчання майбутніх учителів та викладачів, її залежність від соціокультурних умов розвитку суспільства, наукових здобутків педагогічної теорії та рівня розвитку педагогічної практики. Особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зумовлені впливом екстернальних (соціокультурне середовище, соціально-економічний та

політичний розвиток суспільства, науково-технічний розвиток, процеси модернізації та вдосконалення системи освіти в цілому) та інтернальних (розвиток власне педагогічного знання, формування педагогічних теорій та концепцій, розширення зв'язків педагогіки із іншими науковими галузями).

Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів протягом XIX – XX ст. розвивався за логікою становлення та розвитку педагогічної науки, характеризується академічною, філософсько-педагогічною спрямованістю у XIX – на початку XX ст., професійно-орієнтованою – у 20-х – 70-х рр. XX ст., професійно-технологічною – з 80-х рр. XX ст., визначається динамікою розвитку – від багатопредметності у 20-30-х рр. XX ст. до уніфікованих навчальних планів у другій половині XX ст., утвердженням з 30-х рр. XX ст. таких змістових розділів загальнопедагогічної підготовки, як «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство».

## **1.2. Сучасний науково-педагогічний дискурс проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів**

Соціокультурна ситуація сьогодення, процеси глобалізації та інформатизації усіх сфер суспільства, ускладнення вимог освітнього простору до фахівців різного профілю актуалізують необхідність подальшої трансформації системи педагогічної освіти, пошук та обґрунтування інноваційних моделей загальнопедагогічної підготовки, навчання педагогічних дисциплін як фундаментального підґрунтя становлення особистості майбутнього вчителя.

Реалії розвитку освітньої сфери в Україні, потреби суспільства у висококваліфікованих педагогічних кадрах актуалізують «стійкий фокус державотворення на педагогічній і науково-педагогічній освіті та освітній кадровій політиці, їх дійсному стані, ключових проблемах, концептуальних засадах реформування» [338, с. 120], що зумовлює «іманентну форсайтну сутність педагогічної і науково-педагогічної освіти та педагогічної і науково-

педагогічної діяльності, випереджаючий (з передбаченням контурів майбутнього) характер їх модернізації» [Там само].

У межах реалізації положень компетентнісного підходу в освіті «основна мета вищої професійно-педагогічної освіти розглядається тепер як формування здатності до активної діяльності, до праці у всіх її формах, у тому числі до творчої професійної праці» [235, с. 202].

Теоретико-методичні підходи до визначення сутності, форм та методів загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів представлено у наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, які можна згрупувати таким чином:

*теоретико-методологічні аспекти загальнопедагогічної підготовки* – О. Абдулліна [2], В. Нікітенко [345], О. Дубасенюк, О. Вознюк [163; 164], В. Шахов [551], О. Жук [171], С. Мельников [318], М. Бекоєва [32];

*зміст загальнопедагогічної підготовки:* К. Волинець [113], А. Акусок [7], Є. Прокоф'єв [411], А. Корень [239; 240], О. Кобрій [222], А. Андарало, О. Жук, П. Кухарчик, А. Торхова [479], В. Садова [448], О. Артеменок, І. Царик [538];

*навчання педагогічних дисциплін:* О. Акімова, О. Сухомлинська [6; 491]; О. Антонова, О. Дубасенюк, Л. Косолапова, Т. Стефановська [165; 254; 484]; С. Кашлєв [211; 212];

*форми та методи загальнопедагогічної підготовки:* Н. Савельєва [445], Б. Купріянов [274], Г. Гунда [142], С. Мельников [317], Н. Мачинська [311], П. Хроменков [534];

*різні аспекти формування особистості майбутнього вчителя:* О. Кочергіна [257], О. Олексюк [359], О. Артеменок [20], О. Пахомова [373], В. Каплінський [202], О. Акімова, В. Галузяк [495], Л. Гімпель [125].

Дотичними до досліджуваної проблеми є наукові розвідки О. Антонової, яка репрезентує проблеми становлення, розвитку та технології формування базових знань з педагогіки [17], В. Шахова, який вивчає теоретико-методологічні засади базової педагогічної освіти майбутніх учителів [550; 551], Б. Коротєва, В. Курила та С. Савченко, які досліджували проблеми педагогічної

філософії [247], Г. Пономарьової, М. Андреєвої, О. Бабакіної, О. Василенко, І. Толмачової, які розглядають питання професійної рефлексії у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів [401], Н. Лазаренко щодо професійної підготовки вчителів у педагогічних університетах України [285].

В узагальненому вигляді генеза досліджень з проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (монографії, дисертації, навчальні посібники) представлена у Додатку А.1.

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення сутності поняття «загальнопедагогічна підготовка» (Табл. 1.1).

*Таблиця 1.1.*

**Варіативність наукових підходів до визначення сутності поняття  
«загальнопедагогічна підготовка»**

<b>Автор</b>	<b>Визначення</b>
<b>О. Абдулліна</b> , 1990 [2, с. 122]	є «системним і цілісним процесом, спрямованим на формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і шкільної практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності; це функційно-діяльнісна система, яка забезпечує цілісну підготовку до навчально-виховної роботи з дітьми, до реалізації різноманітних функцій учителя і комплексну організацію діяльності студентів (навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної професійної) в процесі навчання і виховання в педвузі; системо-твірне ядро в загальній системі професійної підготовки учителя
<b>В. Нікітенко</b> , 1991 [345]	основний складник педагогічної освіти, як компонент, що визначає педагогічну спрямованість на всіх етапах неперервної педагогічної освіти та включає синтез педагогічної практики в широкому сенсі слова та вивчення необхідних для її осмислення та перетворення теоретичних знань
<b>Б. Купріянов</b> , 1996 [274, с. 36]	частина професійно-педагогічної підготовки майбутнього учителя, метою якої є загальнопедагогічна готовність майбутнього учителя як складний синтез взаємозв'язаних структурних компонентів (мотиваційно-ціннісний (особистісний), процесуальний)
<b>Н. Дем'яненко</b> , 1999 [151, с. 16]	об'єктивне соціально-педагогічне явище, спеціально організований процес навчання (викладання і учіння), засвоєння майбутніми педагогами професійних знань, вироблення відповідних умінь та навичок; формування позитивних соціальних і пізнавальних потреб самовиховання й самореалізації; процес послідовного опанування студентами змісту дисциплін педагогічного циклу в єдності їх теорії і практики, а також – сукупний підсумок, що визначає сформовані загальнопедагогічні вміння та навички майбутнього вчителя й забезпечує оволодіння основами педагогічної діяльності

<b>В. Володько</b> , 2001 [119, с. 26]	елемент базової, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя; результатом такої підготовки є оволодіння студентами певним рівнем змістовно-процесуальних та наукових основ педагогічної діяльності, формування у них цілісного комплексу загально педагогічних знань, умінь, навичок
<b>О. Шабаліна</b> , 2003 [547, с. 6]	процес і результат вивчення педагогічних дисциплін і освоєння педагогічної практики, в ході якого відбувається формування загальнопедагогічної культури особистості вчителя, як основної мети цієї підготовки
<b>О. Олексюк</b> , 2005 [359, с. 6]	стрижень професіоналізації в цілому, тобто як основа формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя. Саме вона забезпечує цілісність професійної педагогічної підготовки, єдність теорії і практики, систематичність і наступність вивчення всіх дисциплін
<b>С. Мельников</b> , 2009 [317, с. 59]	процес формування сукупності якостей особистості професіонала, який би навчальний предмет він не викладав, здатного успішно створювати соціально-виховні системи та ефективно вирішувати завдання духовно-морального та світоглядного розвитку вихованців, батьків, членів мікросоціуму
<b>А. Акусок</b> , 2009 [7, с. 13]	складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти, результатом якої є готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності
<b>Л. Гімпель</b> , 2020 [125, с. 10]	гуманітарна модель життєдіяльності студента, зміст якої орієнтований на оволодіння метазнаннями, метавміннями, метастратегіями, розвиток академічних, соціально-особистісних, професійних компетенцій і педагогічних універсалій; вона забезпечує сходження майбутнього учителя до вершин особистісного та професійного розвитку і має достатній потенціал для формування творчої особистості майбутнього учителя

Аналіз представлених підходів до визначення поняття «загальнопедагогічна підготовка» засвідчує, що *родовим поняттям* для досліджуваного феномену визначено: «складник, частина педагогічної освіти» (Б. Купріянов, В. Нікітенко), «системний і цілісний процес», «функційно-діяльнісна система» (О. Абдулліна), «процес і результат вивчення педагогічних дисциплін і освоєння педагогічної практики» (О. Шабаліна), «процес формування сукупності якостей особистості професіонала» (С. Мельников), «стрижень професіоналізації в цілому» (О. Олексюк), «складне структурне утворення у системі професійно-педагогічної освіти» (А. Акусок), «гуманітарна модель життєдіяльності студента» (Л. Гімпель). Зрозуміло, що така варіативність у визначенні родового поняття не дозволяє аналізувати представлені визначення



в єдиному методологічному просторі, свідчить про наявність різних вихідних теоретичних засад дослідження проблем загальнопедагогічної підготовки. Особливо звертає на себе увагу пропозиція Л. Гімпель щодо «гуманітарної моделі життєдіяльності студента» як основи визначення поняття «загальнопедагогічна підготовка», з якою навряд чи можна погодитися, оскільки в такому варіанті родове поняття є занадто широким та може стосуватися будь-якого аспекту освітнього процесу у ЗВО.

З орієнтацією на діяльнісний та праксеологічний методологічні підходи у реалізації завдань дослідження, особливу увагу до функцій педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя, функцій педагогічного знання, доцільно прийняти визначення, запропоноване О. Абдуллою: *загальнопедагогічна підготовка – це системний і цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і шкільної практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності* [2, с. 122]. Підкреслимо, що так чи інакше, але майже всі дослідники останнього часу апелюють саме до цього визначення та позицій, представлених у посібнику О. Абдуллої [2].

Н. Дем'яненко наголошує на відмінності загальнопедагогічної підготовки від інших напрямів педагогічної освіти та зазначає, сутність означеної підготовки полягає «в досягненні єдності педагогічної теорії і практики в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу» [150, с. 13].

*Мета загальнопедагогічної підготовки*, полягає «у формуванні вчителя, який володіє фундаментальними знаннями науково-педагогічної теорії, мобільними, культуровідповідними загальнопедагогічними вміннями і навичками», «загальнопедагогічна підготовка є спільною для всіх педагогів, незалежно від їх фаху» [151, с. 16]. Згідно позицій О. Абдуллої мета загальнопедагогічної підготовки – формування вчителя, який володіє основами педагогічної теорії та загальнопедагогічними вміннями та навичками, які «забезпечують студентам наукове пізнання та засвоєння

педагогічної дійсності, закладають загальнотеоретичний фундамент для подальшої самоосвіти та підвищення кваліфікації вчителя» [2, с. 45]. В. Сластьонін конкретизує мету дисциплін загальнопедагогічного циклу як опанування майбутніми педагогами сучасних наукових уявлень про становлення та розвиток людини в освітніх процесах [469, с. 8].

Понятійне поле дослідження включає поняття «*зміст загальнопедагогічної підготовки*», яке доцільно розглядати, як «складне інтегроване утворення, структуроване як система засвоєння педагогічних знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом дослідницької діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність» [7, с. 6].

Як складова змісту професійно-педагогічної підготовки зміст загальнопедагогічної підготовки має розглядатися також на рівнях співробітництва викладача та студента та особистісному рівні. Так, А. Акусок відзначає, що «саме реалізація змісту загальнопедагогічної підготовки на особистісному рівні суттєво збагачує функції педагогічного процесу, забезпечує креативність компонентів педагогічної освіти й загалом визначає особистісну позицію майбутнього вчителя та ставлення його до педагогічної професії» [7, с. 7]. При цьому підкреслюється, що «зміст та технології вивчення педагогічних дисциплін необхідно зорієнтувати на особистісний ріст майбутнього вчителя в освітньому процесі, на формування його педагогічної спрямованості, розвиток професійного мислення, професійної компетентності, готовності до роботи в освітніх закладах різного типу» [7, с. 11]. Орієнтацію на особистісний аспект підкреслює також О. Олексюк, яка відзначає, що загальнопедагогічна підготовка «стала розглядатися не лише як основа для надання загальних педагогічних знань та умінь, а і як стрижень професіоналізації в цілому, тобто як основа формування професійно значущих якостей особистості майбутнього вчителя. Саме вона забезпечує цілісність професійної педагогічної підготовки, єдність теорії і практики, систематичність і наступність вивчення всіх дисциплін» [359, с. 6]. Представлені позиція повністю відповідає загальним

тенденціям сучасної вищої освіти щодо реалізації особистісно зорієнтованого підходу, принципів студентоцентрованості.

З точки зору сучасних позицій *метапредметного підходу* визначає сутнісні характеристики змісту загальнопедагогічної підготовки Л. Гімпель та зауважує, що такий зміст «актуалізує комплекс професійних і особистісних якостей учителя, зафіксованих у базових смислах і цінностях педагогічної діяльності як метадіяльності, що детермінує формування в майбутніх учителів творчої спрямованості, здібностей, творчої активності, і стимулює їх сходження до творчого *акте*» [125, с. 10]. Метапредметність, варіативність та поліфункційність розглядається провідними характеристиками загальнопедагогічної підготовки. Надзвичайно продуктивною слід визнати позицію про те, що в основу загальнопедагогічної підготовки має бути покладена *робота з діяльністю майбутніх фахівців, формування діяльнісних способів роботи із знанням, метакогнітивного досвіду, ціннісного ставлення до педагогічної діяльності* [125, с. 21, 22].

Важливим аспектом розгляду теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки є визначення науковцями *результату* такої підготовки, який подається у різних варіантах: система загальнопедагогічних знань, умінь і навичок [2, с. 122]; загальнопедагогічна готовність [279, с. 22]; загальнопедагогічна культура особистості, критеріями сформованості якої є: педагогічна спрямованість, суб'єктна позиція, методологічне мислення, рефлексія, оволодіння педагогічними діями та операціями [547, с. 6]; готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності [7, с. 13]; загальнопедагогічна компетентність [202; 204].

Серед позицій О. Абдулліної й для теперішнього часу залишається актуальною теза про подвійне призначення системи знань учителя – як *методологічного фундаменту професійної діяльності та як безпосереднього інструменту практичних дій*.

Ми підтримуємо позицію О. Антонової про доцільність виокремлення *базових педагогічних знань*, до яких віднесено: 1) категорійний апарат педагогіки; 2) педагогічні теорії; 3) факти педагогічної дійсності; 4) педагогічні

закони, закономірності, принципи; 5) знання про способи педагогічної діяльності вчителя-вихователя [17, с. 35]. У сучасній педагогічній теорії дослідження проблеми системи педагогічних знань як обов'язкового складника загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів пов'язано із такими напрямками: інтеграція педагогічних та психологічних знань, формування професійного тезаурусу педагога, метапредметний характер педагогічного знання, розгляд педагогічного знання в контексті постнекласичної наукової раціональності, взаємозв'язок явного та неявного педагогічного знання тощо.

Проблема загальнопедагогічних умінь майбутніх учителів доволі ґрунтовно представлена у педагогічній літературі (О. Абдулліна, Н. Кузьміна, А. Маркова, В. Сластьонін, Л. Спирін, О. Щербаков та ін.). Наявність різних класифікацій педагогічних умінь пов'язана із особливостями наукових підходів до визначення структури та функцій педагогічної діяльності, компонентного складу професійної компетентності сучасного педагога. Загальновідомою є класифікація Н. Кузьміної, що передбачає такі групи педагогічних умінь: гностичні; проектувальні; конструктивні; організаторські; комунікативні.

Наступні варіанти результату загальнопедагогічної підготовки – це *загальнопедагогічна готовність* як складний синтез взаємопов'язаних структурних компонентів – особистісний (мотиваційно-ціннісне ставлення), процесуальний як сукупність загальнопедагогічних знань, умінь та навичок [274, с. 24, 25], *готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності*, показником якої визначено педагогічну компетентність, яка характеризується такими рівнями, як елементарний (діяльнісно-інтуїтивний), масовий (репродуктивний), базовий (адаптивно-професійний), вищий (професійно-творчий) та найвищий (методологічно-творчий) [7, с. 15]. На нашу думку, це достатньо розширене потлумачення результату загальнопедагогічної підготовки, оскільки педагогічна компетентність майбутніх учителів передбачає й інші види підготовки у закладі вищої освіти (загальнокультурна, методична, соціальна).

За умови розгляду результату загальнопедагогічної підготовки у вимірі компетентнісного підходу більш виваженим є підхід дослідників, які

пропонують до уваги *поняття «загальнопедагогічна компетентність»* (В. Каплінський, І. Холковська та ін.) як «інтегративна якість, яка визначає його професійну готовність, професійну спрямованість і особливості вияву на оптимальному рівні компонентів сфери професійної діяльності та потребує тривалого періоду професійно зорієнтованого розвитку» [204, с. 36]. Важливим є акцент на тому, що така компетентність «формується в процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу і стосується універсальних навчально-виховних умінь, що не залежать від предметної спеціалізації... У змісті загальнопедагогічної компетентності на перший план висувуються не спеціальні, а саме педагогічні та особистісні характеристики вчителя: система загальнопедагогічних знань, умінь, здібностей та особистісних якостей, загальна культура, організаторські та управлінські можливості, а вже потім – компетентність кваліфікаційна, що включає знання, вміння і навички з отриманої спеціальності» [204, с. 140]. До складу загальнопедагогічної компетентності віднесено: сукупність психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і ставлень, досвіду пошукової та творчої діяльності; сукупність загальнопедагогічних здібностей та особистісних якостей педагога (самостійність, цілеспрямованість, вольові якості тощо); загальна культура та світогляд; володіння педагогічними технологіями, педагогічна майстерність, здатність до інноваційної діяльності [Там само, с. 141].

У науковій літературі представлено як традиційні, так й інноваційні *засоби загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів*. Так, О. Абдулліна зазначає навчально-пізнавальну діяльність, навчально-практичну та самостійну роботи студентів. Б. Купріянов наголошує на значущості ситуаційно-рольової гри, яка «ґрунтується на подієвому підході в організації педагогічного процесу, можливості подолати суттєві відмінності навчальних завдань від завдань професійної діяльності фахівця за допомогою гри, можливості гармонізації мотивів учасників взаємодії у грі, потенціалу гри як засобу організації соціальних проб» [274, с. 26]. Г. Гунда розглядає лабораторні заняття з педагогіки, які спрямовані на забезпечення інтеграції знань та практичних умінь студентів у процесі навчально-дослідницької діяльності, націленої на вивчення й

пояснення фактів і явищ педагогічної дійсності [142, с. 9]. У наукових дослідженнях відзначається роль групових форм навчальної діяльності [445, 1994], навчальних проєктів [317], модульної організації [311], відеоситуацій [202, с. 139–150] як засобів підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. Сучасні технологічні підходи до реалізації завдань загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів орієнтовано на упровадження *інноваційних форматів та технологій навчання*: інтерактивне навчання, проєктне навчання, кейс-метод, проблемно зорієнтоване навчання, навчання на основі феноменів, «перевернене навчання» (flipped learning) та ін.

Формування змісту загальнопедагогічної підготовки у сучасних умовах здійснюється на основі *принципів*: відповідності змісту вимогам суспільства, розвитку науки, культури і особистості; системності, модульності, варіативності, практико зорієнтованості, індивідуалізації, професійної спрямованості [7, с. 11]. До представлених принципів, на нашу думку, необхідно додати й такі: орієнтація на потенційну складність та багатомірність педагогічної дійсності, варіативність форм репрезентації педагогічної дійсності та педагогічного знання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів.

Таким чином, аналіз наукової літератури засвідчив, з одного боку, варіативність підходів до визначення мети, загальних характеристик, змісту та засобів загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, фахівців освіти, а з іншого – визнання гуманістичних засад, особистісних ціннісних орієнтацій та спрямованості на майбутню педагогічну діяльність як основи загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів/ викладачів. Узагальнення наукових позицій з означеного питання на основі методу знакової ретроспекції І.Циркуна представлено у Додатку А.2.

Узагальнення теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти дозволяє визначити протиріччя між експоненціальним ростом інформаційного простору, в якому реалізуються завдання професійної підготовки, та домінуванням апріорної моделі такої підготовки, зорієнтованої на трансляцію «готового знання». Остання позиція

актуалізує увагу до *апостеріорної моделі освіти*, яка передбачає формування особистісного досвіду аналізу та вирішення професійно-педагогічних ситуацій на основі проблематизації та концептуалізації явищ та процесів педагогічної дійсності, вибору стратегії та тактик реалізації завдань педагогічної взаємодії, формування професійно зорієнтованих умінь та навичок пошуку та аналізу інформації, її обробки на основі логіки. На відміну від апріорної моделі апостеріорна сприяє активізації продуктивної самостійної навчальної діяльності студентів, створенню ситуацій «відкриття» та «перевизначення» професійно-педагогічного знання з урахуванням актуальних потреб освітньої практики. Реалізація в педагогічній освіті положень компетентнісного підходу, практико зорієнтованих форм та методів професійної підготовки дозволяє забезпечити орієнтацію на самостійну продуктивну пізнавальну діяльність та формування професійно-педагогічної компетентності з урахуванням як індивідуальних потреб студентів, так й запитів сучасного ринку праці.

Загальнопедагогічна підготовка, як правило, представлена такими *базовими навчальними курсами*, як «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності», зміст яких вибудовується на основі філософсько-педагогічних ідей про освіту як чинник розвитку людини та суспільства, методології педагогічної науки, провідних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти.

*Курс «Педагогіка»* має розглядатися як методологічне підґрунтя, системоутворювальний компонент усієї загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних працівників, що забезпечує формування цілісних уявлень про освітню діяльність у сучасних умовах, освоєння студентами закономірностей становлення та розвитку особистості в освітньому процесі, гармонійне поєднання завдань навчання, виховання та розвитку особистості, рефлексивно-процесуальний характер професійно-педагогічної підготовки в цілому. Наукове знання має отримати характер нормативного, суб'єктно значущого, особистісного, що складає підґрунтя для продуктивної практичної діяльності.

Змістове наповнення курсу «Педагогіка» орієнтовано на: інтегративний характер педагогічної підготовки на основі міжпредметних та трансдисциплінарних зв'язків усіх галузей соціогуманітаристики з урахуванням реалій сучасної багатомірної педагогічної дійсності; формування діяльнісного, емоційно-ціннісного ставлення до педагогічного знання; відтворення структурних компонентів педагогічної діяльності на діагностичних засадах; розвиток умінь та навичок рефлексії професійного та особистісного саморозвитку майбутніх педагогічних працівників. Принциповою особливістю навчання педагогіки є орієнтація майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на світ майбутнього та *необхідність подолання протиріччя між змістом освіти, який визначено культурними досягненнями минулого, та завданнями освіти, які пов'язані із соціальними та професійними викликами майбутнього.*

*Навчальний курс «Історія педагогіки», який включено до змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів ще у ХІХ ст., спирається на ґрунтовні історико-педагогічні дослідження вітчизняних та зарубіжних науковців (В. Безрогов, Л. Березівська, М. Богуславський, Н. Гупан, Н. Дічек, Е. Днепров, Г. Жураковський, С. Золотухіна, В. Йегер, Г. Корнетов, В. Курило, З. Равкин, О. Сухомлинська та ін.), навчальні підручники та посібники з історії педагогіки (Л. Артемова, О. Джуринський, І. Зайченко, Г. Корнетов, В. Кравець, М. Левківський, О. Любар, О. Піскунов, Д. Скільський, М. Стельмахович, В. Горосян, Д. Федоренко та ін.). У процесі вивчення історії педагогіки майбутні учителі насамперед набувають знань та умінь для самовизначення у розмаїтті освітніх теорій та концепцій, вибору власної педагогічної позиції, використання досвіду минулого у практичній педагогічній діяльності. О. Сухомлинська підкреслює, що «історія педагогіки, особливо історія освіти, віддзеркалює злети і кризи історії, відображає її проблеми і тому тісно пов'язана з сьогоденням та перспективами розвитку науки, бо висвітлює минуле з позицій нинішнього дня» [491, с. 43].*

Важливо відзначити, що існує декілька підходів до структурування курсу з історії педагогіки: хронологічний, тематичний, проблемний [491, 2003].



Найбільш продуктивними є тематичний підхід, що передбачає виокремлення історико-педагогічних тем, які можуть бути розгорнуті в хронологічному порядку, або проблемний підхід, «коли обирається порівняно короткий хронологічний період, але тематично пов'язаний з актуальними проблемами освіти» [Там само].

Сучасні навчальні програми з історії педагогіки орієнтовано на розвиток педагогічного мислення студентської молоді, розуміння взаємозв'язку освіти в цілому із особливостями розвитку суспільства та культури. В умовах суттєвого скорочення навчального часу для вивчення історії педагогіки особливого значення набуває організація самостійної роботи студентів з історико-педагогічними джерелами, використання проблемно-пошукових форм у роботі з різними групами джерел, зокрема з опорою на ресурси Інтернет (електронні бібліотеки архівних, наукових джерел; мультимедійні презентації; відеопрограми; документальні та художні фільми; лонгріди історико-педагогічної тематики та ін.). Організаційно-методичні засади викладання історії педагогіки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів представлено у наукових та навчально-методичних працях таких дослідників, як О. Бондаренко, Л. Петухова, В. Садова (використання мультимедійних засобів), О. Кірдан (використання електронних ресурсів), В. Дедович (викладання історії педагогіки за кредитно-модульною технологією), С. Бричок, О. Чмельова (компетентнісно зорієнтоване навчання історії педагогіки), М. Алдошина, Н. Литвиненко (організація самостійної роботи з історії педагогіки), О. Антонова, О. Демченко, З. Колокольникова, Л. Кучина, В. Молодиченко, Н. Осьмук, О. Поворознюк, М. Рисіна, А. Сбруєва, С. Сергейко, Т. Троїцька, І. Чистякова (практикуми з історії педагогіки).

Я. Нагрибельний у процесі дослідження проблем становлення і розвитку змісту навчальної дисципліни «Історія педагогіки» в освітній парадигмі України підкреслює, що «Історія педагогіки» для студентів – це не просто джерело навчальної інформації, поданої в ретроспективі, це потужний інструмент трансформування й оновлення здобутих знань, оскільки, описуючи педагогічне минуле, пояснює й інтерпретує його в реалії сьогодення, дає змогу студентам

пізнавати й осмислювати сучасний освітній процес, відстежувати його тенденції й закономірності, творчо використовувати педагогічні традиції й досвід задля реалізації назрілих завдань» [336, с. 106].

Мета курсу «*Основи педагогічної майстерності*» («*Педагогічна майстерність*») – опанування студентами основ педагогічної майстерності, створення умов для професійного самовиховання, формування потреби, умінь та навичок неперервного педагогічного самовдосконалення. Комплекс властивостей особистості, що складає основу педагогічної майстерності та забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі, містить такі складники: гуманістична спрямованість діяльності вчителя, його професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка [384, с. 25].

Формування основ педагогічної майстерності дозволяє майбутнім фахівцям сфери освіти пізнавати педагогічну дійсність з урахуванням соціально-психологічних особливостей усіх суб'єктів освітнього простору, мобілізувати внутрішні ресурси для успішної та продуктивної педагогічної діяльності, забезпечити умови для становлення педагогічної антиципації (лат. *anticipatio* – передбачення) як здатності випереджувального відображення подій, що зумовлює можливість прогнозувати розвиток педагогічних ситуацій та процесів.

У сучасній практиці підготовки майбутніх учителів формування педагогічної майстерності здійснюється на основі діяльнісного, особистісно зорієнтованого, компетентнісного, контекстного методологічних підходів. Для організації освітнього процесу використовуються підручники та посібники (Л.В.-В. Вейланде, І. Зязюн, Л. Кайдалова, О. Кіліченко, І. Кіреєва, Л. Ковальчук, П. Лузан, О. Марченко, Л. Нечепоренко, Н. Пихтіна, Н. Тарасевич, В. Теслюк, С. Томчикова, В. Федорчук та ін.), практикуми з педагогічної майстерності (О. Волошина, С. Губіна, С. Деніжна, А.Добридень, Н. Матвеева, Г. П'ятакова, М. Сова, І. Тихонова, Л. Філатова, І. Холковська та ін.).

Найважливішими особливостями формування основ педагогічної майстерності майбутніх учителів та викладачів є діяльнісне опосередкування

всіх форм, методів освітнього процесу у ЗВО, опора на суб'єктність майбутніх фахівців, використання тренінгових технологій, кейс-методу, компетентісно зорієнтованих завдань, включення студентів в аналіз та вирішення педагогічних ситуацій та задач.

Важливим складником загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є *педагогічна практика*, яка сприяє актуалізації, поглибленню та використанню теоретичних знань з психолого-педагогічних та фахових дисциплін, формуванню педагогічних умінь та навичок. У процесі різних видів педагогічної практики відбувається розвиток педагогічного мислення, пізнавальної творчої активності, світогляду та педагогічної позиції, особистісних професійних якостей майбутніх фахівців сфери освіти. Особливого значення педагогічна практика набуває для перевірки рівня професійно-педагогічної спрямованості майбутніх учителів, ступеня психологічної готовності та придатності до педагогічної діяльності. Організаційно-методичні засади педагогічної практики у сучасному освітньому процесі ЗВО мають низку проблем та утруднень: розмежування функцій керівників практики (викладачів фахових дисциплін, викладачів психолого-педагогічних дисциплін), внаслідок чого відбувається штучний розподіл цілісного педагогічного процесу на навчання та виховання; орієнтація майбутніх учителів переважно на предметний зміст; відсутність єдиних вимог до проведення практики та оцінки її результатів з боку школи та ЗВО.

Таким чином, узагальнення наукових підходів до визначення теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки засвідчує наявність суттєвих теоретичних напрацювань щодо змісту та технологій, практико зорієнтованого характеру підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, урахування сучасних педагогічних теорій та концепцій.

Цільові орієнтири загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти на сучасному етапі визначено завданнями підготовки педагогічних працівників за спеціальностями галузі 01 «Освіта / Педагогіка» відповідно до Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється

підготовка здобувачів вищої освіти, затвердженого постановою Кабінету Міністрів України від 29.04.2015 № 266 (011 Освітні, педагогічні науки; 012 Дошкільна освіта; 013 Початкова освіта; 014 Середня освіта (за предметними спеціальностями); 015 Професійна освіта (за спеціалізаціями); 016 Спеціальна освіта; 017 Фізична культура і спорт), вимогами Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», державних освітніх стандартів, професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [423], професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [424].

Відповідно до ст. 58 Закону України «Про освіту» «педагогічна освіта передбачає підготовку особи, результатом якої є набуття компетентностей зі спеціальності (предметної спеціальності, спеціалізації), педагогіки, психології, необхідних для забезпечення процесу навчання, виховання і розвитку особистості, зокрема осіб з особливими освітніми потребами, моніторингу педагогічної діяльності та аналізу педагогічного досвіду, проведення освітніх вимірювань, застосування освітніх технологій і методів навчання, ефективних способів взаємодії всіх учасників освітнього процесу» [177]. Як наголошується у Педагогічній Конституції Європи (ст. 5.5), зміст педагогічної освіти має підпорядковуватися потребі формування у вчителя, педагога здатності навчити своїх учнів, студентів, молодь жити разом у сучасному глобалізованому світі, постійно відтворювати і вдосконалювати умови гідного існування людини, їх вільного спілкування в системі відносин сталого людського розвитку [383, с. 16].

Введення професійного стандарту за вчительськими професіями зумовлює необхідність узгодження положень стандарту із ОПП підготовки майбутніх учителів, зокрема в аспекті співвідношення трудових функцій та професійних компетентностей, які мають бути сформовані у процесі педагогічної освіти. Так, п. 5 відзначеного стандарту фіксує такі *трудові функції сучасного вчителя*: навчання учнів предметів (інтегрованих курсів),

партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу, участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища, управління освітнім процесом, неперервний професійний розвиток [423].

Згідно представлених трудових функцій вчителя актуальними визначено такі *компетентності*: мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова, психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства, інклюзивна, здоров'язберезувальна, проєктувальна, прогностична, організаційна, оцінювально-аналітична, інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна [423].

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів (перший рівень – бакалаврат) у ЗВО України здійснюється на основі відповідних освітньо-професійних програм (ОПП). У таблиці 1.2 представлено кількість кредитів на дисципліни загальнопедагогічного напрямку, які відображені в найбільш типових ОПП ЗВО України (згідно інформації, представленої на сайтах ЗВО).

Таблиця 1.2.

**Кількість кредитів на дисципліни  
загальнопедагогічного напрямку в ЗВО України**

Спеціальність	ОК	Рік	К-ть кред.
<b>Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди</b>			
014 Середня освіта. Всі спеціальності	Педагогіка	2017-2020	12
<b>Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського</b>			
014 Середня освіта. Біологія і здоров'я людини	Педагогіка	2020	4
	Історія педагогіки		5
	Методика виховної роботи		5
	Основи педагогічної майстерності		6
014 Середня освіта. Фізична культура	Педагогіка	2019	3
	Історія педагогіки		2
	Методика виховної роботи		2
	Основи педагогічної майстерності		3
<b>Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка</b>			
014 Середня освіта. Математика	Педагогіка	2017 – 2020	10
	Освітні технології	2017 – 2020	3
014 Середня освіта. Біологія, хімія 014 Середня освіта. Хімія, біологія	Педагогіка	2017 – 2020	7
	Освітні технології	2017 – 2020	3

<b>Луганський національний університет імені Тараса Шевченка</b>			
014 Середня освіта Всі спеціальності	Педагогіка	2016-2018	8
<b>Херсонський державний університет</b>			
014 Середня освіта. Трудове навчання та технології	Педагогіка	2020	4
014 Середня освіта Мова і література англійська	Педагогіка	2018	4
	Теорія та методика організації виховної роботи у закладах освіти		3
<b>Донбаський державний педагогічний університет</b>			
014 Середня освіта. Математика	Педагогіка	2017, 2020	7,5
014 Середня освіта. Біологія та здоров'я людини	Педагогіка	2018	6
014 Середня освіта. Українська мова і література	Педагогіка	2017, 2018	5
014 Середня освіта. Трудове навчання та технології			
<b>Житомирський державний університет імені Івана Франка</b>			
014 Середня освіта. Інформатика	Педагогіка та історія педагогіки	2016	9
	Педагогіка	2019	4
	Педагогіка	2020	4
	Педагогічна майстерність вчителя інформатики		6
014 Середня освіта. Географія	Педагогіка з історією педагогіки	2017, 2018	9
	Педагогіка	2019	4
	Педагогіка	2020	4
	Теорія та практика виховання		4
<b>Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника</b>			
014 Середня освіта. Українська мова та література	Педагогіка	2016	9
	Сучасні освітні технології		9
014 Середня освіта. Історія	Педагогіка	2016	9
	Сучасні освітні технології		3
014 Середня освіта. Хімія	Педагогіка	2020	6
	Основи науково-педагогічних досліджень		3
<b>Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка</b>			
014 Середня освіта. Мова і література (англійська, німецька)	Педагогіка	2018	3
<b>Рівненський державний гуманітарний університет</b>			
014 Середня освіта. Історія	Педагогіка	2016 – 2019	9
	Історія педагогіки	2020	4
	Дидактика		4
	Теорія та методика виховання		4
014 Середня освіта. Біологія	Педагогіка	2016 – 2020	9

Аналіз ОПП, представлених на сайтах ЗВО, засвідчує суттєву варіативність і щодо кількості кредитів на відповідні ОК, і щодо переліку ОК загальнопедагогічної підготовки. Так, в окремих ЗВО представлено виключно ОК «Педагогіка» (від 3 до 12 кредитів, що складає 1,25% – 5% від загальної кількості кредитів навчання здобувачів рівня бакалаврату).

Максимальна кількість кредитів для комплексу ОК педагогічного блоку, що представлена в окремих ЗВО, 20 кредитів (8,3% від загальної кількості кредитів 4-х річного навчання бакалаврів). З урахуванням нормативних положень щодо співвідношення аудиторної та позааудиторної роботи у ЗВО у середньому для організації лекційних та практичних занять з педагогічних дисциплін відведено 120 годин на увесь термін навчання.

Змістове наповнення модулів ОК «Педагогіка» у різних ЗВО відрізняється варіативністю, але в цілому зберігається традиційна логіка подання навчального матеріалу у сукупності таких складників, як загальні основи педагогіки, теорія виховання, дидактика, управління школою / педагогічний менеджмент, історія педагогіки, основи педагогічної майстерності.

Дослідження теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки в сучасних умовах передбачає опору на *здобутки та тенденції підготовки педагогічних працівників у світовому масштабі*, наукові розвідки міжнародних інституцій у галузі підготовки вчителів та викладачів (Організація з економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), програми SOCRATES / ERASMUS, Тематична мережа в галузі підготовки викладачів в Європі (*Thematic Network on Teacher Education in Europe – TNTEE*), Європейська мережа в галузі стратегій педагогічної освіти (*European Network on Teacher Education Policies – ENTEP*) та ін.), позитивні тенденції розвитку педагогічної освіти в провідних зарубіжних країнах, які відображено у наукових розвідках таких вітчизняних науковців, як Н. Авшенюк, Т. Десятов, Т. Кристопчук, А. Сбруєва, Л. Пуховська, Т. Кошманова та ін. [180; 235; 267; 329; 426; 427; 494].

Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів представлено у дослідженні науковців відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти

дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН [180]. Заслужують на увагу особливості педагогічної освіти в різних країнах. Так, в Австрії «у педагогічній освіті переважають дві моделі підготовки: одночасна і послідовна. У першому випадку теорія і практика вивчаються одночасно під час здобуття початкової педагогічної освіти. У другому – кваліфікація здобувається шляхом педагогічних досліджень» [Там само, с. 6]. Показово, що в університетських коледжах педагогічної освіти існує ознайомлювальна педагогічна практика в перші тижні навчання майбутніх учителів, термін проходження педагогічної практики продовжено за рахунок скорочення часу для теоретичної підготовки [Там само, с. 8]. Підготовка вчителів у Великобританії здійснюється у такий спосіб: 1) 3-4-річне навчання у педагогічному коледжі на бакалаврській програмі «Бакалавр педагогіки» (*Bachelor of Education*), яка передбачає одночасне поєднання загальної, спеціально-предметної та теоретично-практичної педагогічної підготовки вчителя; 2) університетська однорічна програма професійної підготовки вчителів (PGCE) на базі 3-річної університетської бакалаврської освіти (наприклад, бакалавр природничих наук тощо); 3) підготовка вчителів на базі школи (*a school-based teacher education consortium*), відповідно до якої професійна підготовка педагогів (теоретична, практична) здійснюється в школі (викладачі університетів приходять в школу і ведуть свої курси); 4) прискорена програма підготовки (*fast-track graduate entry*), що функціонує як альтернативна, надаючи можливість випускникам університету, які мають бажання працювати вчителями, пройти практичну підготовку в школі і отримати кваліфікацію вчителя; 5) гнучкі курси на базі бакалаврської освіти (*flexible postgraduate courses*)» [Там само, с. 14–15]. Навчальний план підготовки вчителів містить чотири компоненти: курс основного предмета; програмний курс, який залежить від типу школи і віку учнів; педагогічний курс; практика в школі. Вивчення історії педагогіки, філософії педагогіки, психології навчання, порівняльної педагогіки займає більше 25%



навчального часу. Щотижня студенти відвідують не менше трьох лекцій з психолого-педагогічних дисциплін [180, с. 17].

Таким чином, звернення до зарубіжного досвіду підготовки майбутніх учителів засвідчує стійку тенденцію до поєднання теоретичної та практичної підготовки, впровадження гнучких освітніх програм.

Яскравим прикладом необхідності оперативного реагування системи педагогічної освіти на виклики сьогодення є зміни в організації освітнього процесу в закладах освіти України в умовах пандемії COVID-19. Масове впровадження дистанційних форм організації навчання викликало чимало питань, які мають стати предметом наукового обговорення: дотримання традиційного таймінгу освітнього процесу; обов'язкове проведення лекційних занять онлайн; необхідність апробації та експертної оцінки онлайн-курсів; необхідність методичних керівництв для організації онлайн-курсів; форми та методи обліку самостійної роботи студентів; організація групової роботи в дистанційному режимі; мотивація студентів на активне навчання в умовах онлайн; організація роботи з відеоконтентом.

Важливою умовою загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників необхідно розглядати репрезентацію змісту педагогічних дисциплін не тільки згідно логіки педагогічної науки, а й в контексті логіки майбутньої педагогічної діяльності. Педагогічне знання при цьому виступає засобом освоєння різних видів майбутньої професійної діяльності в єдності її предметного та соціального контекстів. Відповідно, у процесі освітньої діяльності у ЗВО мають зміщуватися акценти з домінування навчальної інформації як мети вивчення того чи іншого освітнього компоненту на оволодіння способами практичної діяльності, на опанування методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності. О. Веденєєва та М. Сайгушев підкреслюють, що «викладач, формуючи зміст освіти, йде не від змісту навчального предмета, добираючи до нього відповідні завдання та вправи, а від аналізу самої професійної діяльності, в якій виокремлюються

типові професійні завдання, розробляються відповідні навчально-педагогічні завдання та визначається їхнє місце в навчальному процесі» [97, с. 30].

Таким чином, зміст загальнопедагогічної підготовки має актуалізувати увагу студентів на парадигмальних змінах сучасного освітнього простору, взаємозв'язку системи освіти та глобальних викликів сьогодення, необхідності ціннісно-сміслового підґрунтя професійної педагогічної діяльності в умовах тотальної інформатизації та технологізації суспільства. Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників має бути спрямована на формування ціннісно-мотиваційного та ціннісно-сміслового ставлення до професійної діяльності, суб'єктів освітнього процесу, індивідуального стилю діяльності, розвиток професійної успішності на основі гармонізації внутрішніх та зовнішніх ресурсів педагогічної діяльності, умінь та навичок самоконтролю професійної підготовки.

Аналіз нормативних документів, теоретико-методичних засад сучасної педагогічної освіти засвідчує необхідність єдності особистісного, змістового, процесуального та результативного компонентів загальнопедагогічної підготовки, забезпечення відкритості підготовки вчителя актуальним педагогічним теоріями та практичним ідеям, орієнтації на практичну підготовку, формування індивідуального педагогічного досвіду.

### **1.3. Моделі навчання педагогічних дисциплін: традиції та інновації**

Протягом тривалого часу в науковому дискурсі та на рівні буденного сприйняття педагогічної дійсності відбуваються дискусії щодо статусу педагогіки як науки та навчальної дисципліни. Чимало студентів та вчителів-практиків намагаються зрозуміти відому тезу К. Ушинського про те, що «педагогіка – не наука, а мистецтво, – найобширніше, складне, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв... Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібностей і нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу

... ідеалу довершеної людини» [506, с. 32]. Вирішення на особистісному рівні зазначеної проблеми суттєво впливає на ефективність діяльності кожного вчителя, його ставлення до багатомірності педагогічної дійсності, усвідомлення власної ролі у процесах навчання та виховання молоді. Десятиріччями складалася суперечлива практика навчання педагогіки у закладах вищої освіти, коли, з одного боку, науковці, викладачі намагалися всебічно розкрити людиновимірну сутність педагогічної науки та її значення у процесах становленні особистості, а з іншого – поширеною була практика апеляції до категоричних висловлювань класиків педагогічної науки та рецептурних приписів організації освітнього процесу.

Семантичне поле позначень для *педагогіки як феномену соціогуманітаристики та соціокультурної практики* вкрай неоднозначне і включає по суті взаємовиключні позиції: гуманістична, людиновимірна, сучасна, жива тощо; безособистісна, бездітна, кабінетна, схоластична, насильницька і т.п. На рівні масової свідомості відбувається інтуїтивне усвідомлення значення педагогічних пошуків для забезпечення освіти майбутнього і, відповідно, особистісного та професійного успіху майбутніх поколінь. Науковці в галузі освіти та педагогіки та вчительська / викладацька спільнота утверджуються в необхідності фундаментального прориву у забезпеченні якості навчання та виховання як молоді, так й представників усіх вікових категорій та соціальних груп. Сучасна практика демонструє оригінальні форми та методи, інноваційні технології організації роботи з педагогічних дисциплін (дослідницьке та контекстне навчання, кейс- та квест-технології, візуалізація, рефлексивні методики тощо), що потребує наукового узагальнення та поширення в педагогічній практиці.

Проблема якості підготовки майбутніх учителів безпосередньо пов'язана із обґрунтуванням теоретичних та методичних засад навчання педагогіки як фундаменту професійної підготовки педагогів. Необхідність наукових розвідок у зазначеному контексті зумовлена протиріччями між: потенційними перетворювальними можливостями педагогічного знання та практикою його використання майбутніми вчителями; навчальними позиціями студентської

молоді «знаю що» та «знаю, як це називається»); інноваційними пошуками щодо технологій, форм та методів навчання педагогіки та консерватизмом традиційних форм організації освітнього процесу.

Навряд чи буде перебільшенням констатація доволі сумного факту про те, що більшість викладачів ЗВО, в тому числі й викладачів педагогічних дисциплін, не спроможні докладно пояснити сутність власної концепції чи моделі навчання. Викладачі-початківці або намагаються дотримуватися прийнятих на відповідній кафедрі технологій, форм та методів організації навчання, або вибірково використовують набуті у процесі вивчення курсів з педагогіки вищої школи знання, або спираються на досвід, отриманий у процесі власного студентського навчання. Зрозуміло, що такий підхід не можна прийняти як належний. Відповідно, актуалізується потреба у визначенні продуктивних концепцій та моделей навчання педагогіки як орієнтирів для вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів та викладачів з урахуванням численних викликів сьогодення та здобутків сучасної педагогічної науки та практики.

Питання оновлення змісту та технологій професійної педагогічної освіти постійно знаходяться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретичні засади та методика викладання / вивчення педагогічних дисциплін представлені у працях таких науковців, як В. Бондар, В. Воронов, Г. Губайдулліна, О. Дубасенюк, Н. Дука, С. Кашлев, О. Кобрій, Г. Корчагіна, Л. Косолапова, М. Савін, Т. Стефановська, І. Циркун та ін. Концепції, моделі навчання педагогіки обґрунтовано у наукових розвідках В. Безрукової, А. Бойко, О. Дубасенюк, С. Кашлева, Л. Косолапової, І. Циркуна та ін.

Становлення сучасної методики навчання педагогіки як науки та навчальної дисципліни розглядають В. Бондар та О. Коханко, які зазначають, що «методика навчання педагогіки – галузь науки про педагогіку як навчальну, професійно спрямовану дисципліну. Вона досліджує процес навчання педагогіки як єдність мети, змісту, форм, методів і результатів спільної діяльності викладача і студентів. Для методики педагогіка є об'єктом дослід-

ження і водночас виступає для неї теорією й методологією» [49, Кох, с. 10]. Важливим є зауваження науковців про те, що «сучасна методика педагогіки, яка формується в умовах нової парадигми педагогічної освіти, зорієнтованої на розвиток професійної особистості, здатної не лише засвоювати, але й творчо переробляти знання і вміння, перетворювати їх у комплексні, професійно-кваліфікаційні утворення – мету і результат фахової компетентності педагога-магістра, майбутнього вчителя учителів» [Там само, с. 12].

Особливу увагу привертають навчальні посібники з методики навчання педагогіки (Г. Губайдулліна, О. Дубасенюк та О. Антонова, Б. Мандель, Т. Стефановська та ін.). Однак, більшість з таких посібників структуровано за логікою викладу традиційних розділів курсу «Педагогіка» («Загальна педагогіка», «Теорія виховання», «Дидактика»), акцентують увагу на особливостях методики викладання педагогіки як навчальної дисципліни, орієнтовані на студентів магістратури, на майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних коледжах. Необхідно відзначити, що певним виключенням з-поміж таких видань є посібник О. Дубасенюк та О. Антонової, який репрезентує систематизовані позиції щодо технологічного підходу до процесу побудови курсу «Педагогіка», розкриває особливості підготовки вчителя на основі діяльнісної моделі педагога, що «включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії» [165, с. 45]. Особливої уваги заслуговує розділ «Знання з педагогіки та їх структура», що розкриває питання систематизації педагогічних знань, акцентує увагу на таких поняттях, як «педагогічний факт», «педагогічні закони», «педагогічні закономірності».

Майже всі посібники з методики навчання педагогіки містять розділ щодо історико-педагогічного аспекту становлення педагогіки як науки та методики навчання педагогіки як навчальної дисципліни. Однак, не надають докладної інформації щодо сучасних концепцій та моделей навчання педагогіки. Поняття «концепція навчання», «модель навчання» стосовно тих чи тих елементів освітньої практики завжди передбачає визначення відповідних теоретичних засад, технологій, форм та методів організації освітнього процесу.

Доцільність використання тієї чи іншої моделі залежить від низки чинників: цілеорієнтаційні аспекти, наявність ресурсної бази, методичне забезпечення, врахування рівня розвитку учнів / студентів, компетентності вчителя / викладача.

Отже, поінформованість майбутніх викладачів педагогічних дисциплін та викладачів відповідних кафедр щодо концепцій та моделей навчання педагогіки дозволить їм здійснити усвідомлений обґрунтований вибір стратегії та тактики організації освітнього процесу з навчання майбутніх учителів педагогіки.

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення типології моделей навчання педагогіки, наголошується на існуванні «традиційної моделі» та пропонуються різні варіанти концепцій, моделей навчання, що спрямовані на подолання відповідних недоліків та обмежень практики навчання педагогічних дисциплін.

«Традиційна модель» навчання педагогіки, як правило, розглядається у вимірі знаннево-репродуктивного підходу до організації навчальної діяльності. М. Окса за результатами дослідження проблем вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки у закладах освіти упродовж 1917 – 1991 р. надає характеристику традиційній технології навчання та зауважує, що така технологія «зорієнтована на викладання наукових знань, з одного боку, і їх засвоєння, з другого. У цій системі відносин викладача і студента їх функції визначені від самого початку – викладач виступає в ролі інформатора і контролера, а студент – в ролі слухача і відповідача. Відповідно склались стійкі форми навчання, відпрацьовано методи, система контролю, оцінювання, навчальний режим, розклад занять, логіку поелементного вивчення кожного предмета – від параграфу до параграфу, від глави до глави, від розділу до розділу. Провідне місце в цій системі займають лекції, які здебільше мають інформаційний характер. При цьому головна турбота викладача полягає в тому, щоб викласти протягом лекції чергову порцію навчального матеріалу відповідно до програми науково і доступно, а завдання студента – зрозуміти цю інформацію, законспектувати, завчити і в майбутньому на вимогу викладача відтворити в усній або письмовій формі» [356, с. 179].

Аналіз теорії та практики викладання педагогіки у достатньо широкому історико-педагогічному контексті зумовив виокремлення Л. Косолаповою таких *моделей навчання педагогіки*: емпірична, навчальна, практико зорієнтована, квазіпрофесійна, евристична, рефлексивна, особистісно практична, самоосвітня [252, с. 98; 254].

*Емпірична модель* сформувалася у другій половині XIX ст. на етапі диференціації педагогіки як науки в умовах домінування антропологічного підходу до педагогіки як наукової дисципліни. Дана модель ґрунтується на поєднанні пізнавальної (евристичної) та навчально-професійної діяльності, забезпечує формування емпіричних знань, конкретних ситуативних умінь, що спираються на особистий досвід студентів. Відповідно, логіка педагогічної підготовки передбачає перетворення особистого досвіду в емпіричне узагальнення та використання його в діяльності в якості правила. Використання зазначеної моделі забезпечує формування часткових (емпіричних) знань, ситуативних умінь, що спираються на особистий досвід студентів.

*Навчальна модель*, яка оформилася внаслідок визначення у 40-60-х рр. XX ст. стабільного складу педагогічних дисциплін, що опановувалися на початкових курсах, введення педагогічної практики на старших курсах, ґрунтується на поєднанні навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності. Як зазначає Л. Косолапова, «вивчення педагогіки у межах саме цієї моделі зумовило гостре протиріччя між педагогічною теорією та практикою освітньої діяльності, оскільки закладався формалізм теоретичних знань та утилітаризм, емпіризм прикладних умінь... У процесі навчально-пізнавальної діяльності (на навчальних заняттях з педагогічних дисциплін) ставилися та вирішувалися тільки завдання формування знань, у період педагогічної практики (в навчально-професійній діяльності) – тільки завдання формування умінь та навичок» [254]. Як наслідок, у навчанні педагогіки превалує інформаційний метод викладу знань, а повернення до теоретичних питань педагогіки на старших курсах не передбачено навчальним планом. Необхідно

відзначити, що така ситуація спостерігається й у сучасних умовах організації загальнопедагогічної підготовки у багатьох ЗВО.

*Практико зорієнтована модель* передбачає чергування навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності на основі співвіднесення теоретичних знань з реальною шкільною дійсністю. Витоки цієї моделі пов'язані із організацією педагогічної освіти наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. та у 80-х рр. ХХ ст., наявністю у навчальних планах різних видів практик протягом усього терміну навчання.

Варіантом практико зорієнтованої моделі є реалізація логіки освітнього процесу за схемою «від практики, суб'єктного досвіду до теоретичних узагальнень» (П. Решетников) на основі «ретельно продуманої системи педагогічної практики, що передує викладанню педагогічної теорії та проводиться паралельно з освоєнням теоретичного курсу одними й тими ж викладачами, що дозволяє студентам накопичувати досвід роботи з дітьми різного віку у позанавчальній та навчальній діяльності» [254].

Сучасна педагогічна теорія та практика розглядає практико зорієнтований підхід в освіті (О. Антонова, Н. Басалаєва, Л. Ведернікова, І. Дичківська, О. Котикова, Н. Ничкало, І. Пальшкова, Н. Черв'якова, Ф. Ялалов та ін.), практико зорієнтовані технології навчання у контексті діяльнісного, компетентнісного, праксеологічного підходів, спрямовує увагу на реалізацію методів проектного навчання, технологій «дослідження в дії», дуального навчання у ЗВО.

*Квазіпрофесійна модель* передбачає сполучення навчально-пізнавальної, навчально-ігрової (квазіпрофесійної) та навчально-професійної діяльності. У процесі вивчення педагогічних дисциплін ігрове моделювання професійної діяльності використовується для ілюстрації теоретичних положень з метою більш глибокого розуміння як закономірностей освітнього процесу, так й технологій організації педагогічної взаємодії. Інший варіант реалізації квазіпрофесійної моделі пов'язано із орієнтацією на формування науково-педагогічного мислення майбутнього вчителя / викладача, його особистісної позиції щодо отримуваних знань, суб'єктної позиції в професійній діяльності,



цілеспрямоване формування рефлексивних, організаторських, комунікативних, дидактичних тощо вмінь, відпрацювання способів продуктивної професійної діяльності. Ігрове моделювання передбачає використання рольових, ділових ігор, вирішення педагогічних ситуацій та задач. Важливо підкреслити, що залучення студентів до ігрових форм навчальної діяльності можливо і на етапі вивчення теорії в якості проблемних ситуацій.

*Евристична модель* спрямована на організацію продуктивної діяльності студентів у процесі вивчення педагогіки з опорою на «особистий досвід» та самостійну роботу з першоджерелами, пошук рішень педагогічних проблем, співставлення різних точок зору, рефлексивну діяльність. Зазначена модель передбачає логіку пізнання педагогічної дійсності у форматі від усвідомлення власного незнання до емпіричного, а потім теоретичного знання. Продуктивними є використання дослідницьких методів навчання через включення студентів до мікродосліджень.

*Рефлексивна модель* ґрунтується на сполученні в процесі навчання педагогіки пізнавальної, рефлексивної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності та передбачає використання серії завдань рефлексивного характеру у процесі вивчення теоретичних основ педагогіки, проведення практикумів, тренінгів, які стимулюють розвиток творчих умінь, рефлексивних здібностей майбутніх учителів. Важливими є зауваження Л. Косолапової про те, що «рефлексія найчастіше розглядається не як складник процесу вивчення педагогіки, а як окремий етап, вид діяльності» [254].

*Особистісно-практична модель* розглядається на основі єдності навчально-пізнавальної (особистісно зорієнтованої), рефлексивної, навчально-ігрової (квазіпрофесійної) діяльності та особистісного досвіду студентів. Особливістю даної моделі є організація самостійної роботи з оволодіння основними професійними вміннями та навичками в контексті природної повсякденної взаємодії з людьми, відпрацювання рефлексивних умінь та навичок оцінки власної поведінки з позицій професійної доцільності, спрямованість на професійне самовдосконалення.

*Самоосвітня модель*, у потрактовуванні Л. Косолапової, ґрунтується на теоретико-методичних ідеях підготовки вчителя, розроблених Х. Янсенем (Амстердамський університет), і передбачає опанування студентами варіативної освітньої програми під керівництвом викладача. Студент як суб'єкт пізнавальної діяльності визначає напрями та методи інформаційного пошуку, разом з викладачем визначає прогнозовані компетенції, здійснює самоаналіз результатів своєї діяльності.

Важливо відзначити, що представлені моделі співвідносяться із видами діяльності майбутніх учителів у процесі професійного навчання: навчально-пізнавальна (відтворювальна), пізнавальна (евристична), пізнавальна (квазі-дослідницька), рефлексивна, пізнавальна (самоосвіта), науково-дослідницька, навчально-професійна, навчально-ігрова (квазіпрофесійна, дозвіллева (позанавчальна, суспільно корисна), повсякденна взаємодія з людьми, самовдосконалення [252, с. 99].

У процесі навчання майбутніх учителів педагогіки можливі різні варіанти сполучення тих чи тих моделей: 1) вивчення теорії, потім – відпрацювання вміння використовувати теорію на практиці (*емпірична, навчальна, антропосоціальна та квазіпрофесійна моделі*); 2) чергування циклів теорії та практики – *практико зорієнтована модель*; 3) рефлексія попереднього життєвого досвіду, виявлення закономірностей, відпрацювання відповідного практичного вміння (практика – теорія – практика) – *рефлексивна, особистісно-практична моделі*; 4) вивчення теорії, застосування її в педагогічній діяльності, осмислення закономірностей використання нового знання (теорія – практика – теорія) – *самоосвіта* [252, с. 100]. Ускладнення різних видів пізнавальної та практичної діяльності та наступна інтеграція в професійно-дослідницьку, науково-дослідницьку діяльність і забезпечує розвиток суб'єктної позиції майбутніх учителів, що відповідає сучасним освітнім трендам, світовим та європейським вимогам щодо підготовки фахівців.

3. Курлянд пропонує розглядати наукові підходи до структурування курсу педагогіки та, відповідно, організації навчального процесу на основі

таких напрямів: професіоналізація змісту навчання; виділення компонентів у змісті навчання; упровадження модульної системи; проблемно-тематичний підхід; використання інваріанта структурної моделі науки [382, с. 96–106].

Перший напрям – *професійна спрямованість змісту навчання* – орієнтовано на формування в системі загальнопедагогічних знань студентів підсистеми знань, які можна схарактеризувати як професійно значущі (О. Абдулліна, А. Беляєва, А. Газєєв та ін.). Метою навчання визначено «формування в студентів системи професійно значущих знань і вмінь, що сприяють оволодінню спеціальними навичками, характерними для конкретного профілю фахівця» [382, с. 97].

У змісті курсу педагогічних дисциплін навчальний матеріал умовно розподіляється на загальнопедагогічний і професійно-педагогічний: «перший спрямований на розвиток педагогічного кругозору студентів, сприяючи формуванню однієї з основних якостей сучасного вчителя – професійної мобільності та стійкості. Засвоєння цієї частини навчального матеріалу можливе на рівні знань. Інша складова здобуття педагогічної освіти спрямована на розвиток професійного кругозору студентів з урахуванням формування у них професійно значущих конкретних знань та умінь майбутнього вчителя-предметника» [382, с. 96–97]. Відповідно, основою для добору навчального матеріалу виступає його професійна необхідність, орієнтація на конкретні професійно кваліфіковані вміння. Визначено такі *особливості організації навчання педагогіки*: визначення кола необхідних професійно значущих знань та умінь, які слід формувати в процесі вивчення педагогічних дисциплін і конкретних тем за навчальними програмами; розроблення завдань, питань з реалізації професійно значущих знань та вмінь, що дає можливість досить часто ілюструвати досліджуваний матеріал прикладами з галузі професійної діяльності вчителя;

- виокремлення в кожній темі основних педагогічних понять. Згідно класифікації А. Беляєвої «можна визначити таку ієрархію понять навчального матеріалу за дидактичною значущістю: загальнонаукові, загальнопедагогічні,

професійні. Професійні поняття, що мають внутрішньоструктурну ієрархію, становлять основу змісту навчального матеріалу, яка координує зміст лекційних, семінарських і практичних занять, а також інших видів і форм організації навчання. Головні ідеї й основні педагогічні категорії і поняття утворюють фонд теоретичних знань... Майбутні вчителі опановують основними педагогічними поняттями як на рівні описання і пояснення їх у процесі навчальних занять з педагогічних дисциплін, такі на рівні оперування цими поняттями під час педагогічної практики» [382, с. 97];

- принципи структурування змісту навчального матеріалу і професіоналізації змісту навчання: взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної та самостійної практичної діяльності студентів; єдності процесуально-змістовних і мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки; єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання; поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем.

Другий напрям – *виділення компонентів у змісті навчання* – пов'язано із наявністю у змісті навчання предметних та логічних структур (В. Оконь), предметного та загальнодіяльнісного компонентів. Провідна ідея у межах цього напрямку: «фундаменталізацію навчання слід забезпечити за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами узагальненими знаннями і вміннями, а не за рахунок розширення обсягу знань. Окремий момент досягнення такої мети – вимога виділення в змісті навчання компонента, що не зводиться до змісту дисциплінарних знань, а орієнтований на розвиток творчих можливостей студентів» [382, с. 99].

Предметний компонент змісту курсу педагогіки визначається такими позиціями: відбирається оптимальний мінімум професійно значущих: а) предметних знань; б) спеціальних умінь; в) логічних прийомів мислення; вибудовуються логічні зв'язки між поняттями, що становлять предметні знання, між спеціальними вміннями і логічними прийомами мислення. Загальнодіяльнісний компонент передбачає узагальнені знання (знання про прийоми творчої діяльності), узагальнені вміння (творчі вміння) і прийоми

образного мислення. Слід особливо відзначити, що структурні одиниці загальнодіяльнісного компонента «можуть формуватися на будь-якому предметному матеріалі, доступному студентам, і утворюють основу для розвитку творчого ставлення до навчання», а «засвоєння змісту загальнодіяльнісного компонента регулює відповідність діяльності студента його потребам і, у свою чергу, розширює сферу цих потреб, систему цінностей, мотивів діяльності» [382, с. 99, 100].

Таким чином, структурування змісту курсу педагогіки на основі предметного та загальнодіяльнісного компонентів дозволяє гармонізувати освітню та розвивальну функції педагогічної освіти, забезпечити відкритість та гнучкість структурної моделі змісту навчального матеріалу, орієнтацію на урахування індивідуальних потреб та можливостей студентів.

Третій напрям – *упровадження модульної системи* – пов'язано із побудовою навчального курсу на основі модулів як цілісних змістових та функційних структурних одиниць відповідно до професійних, педагогічних і дидактичних завдань, реалізацією таких принципів: «оптимальної диференціації навчання на основі використання інформаційних технологій; достатньої основи, оптимального обсягу змісту навчального предмета; оцінки передбачуваних результатів і операціоналізації цілей, а також оцінки можливості їх досягнення і перевірки; переведення каталогу цілей на діяльність навчання, що включає роботу вчителя, друковані видання й засоби навчання; відновлення і ревізії модуля» [382, с. 101]. Важливим є зауваження про те, що «модуль, будучи великим розділом або темою курсу, є інтеграцією різних видів і форм навчання, що підлягають фундаментальному поняттю дисципліни або групі взаємозалежних понять. Кожний модуль підкріплюється системою дидактичних і методичних матеріалів, у тому числі програмним забезпеченням для ПЕОМ, переліком основних понять, навичок, умінь, які необхідно засвоїти майбутньому вчителю у вигляді програми попереднього контролю. Крім того, забезпечується набором довідкових та ілюстративних матеріалів, а також списком рекомендованої літератури» [Там само].

Прикладом модульної побудови курсу педагогіки пропоновано інтегральний курс, розроблений І. Богдановою, в основу якого покладено «концепцію всебічного розвитку особистості майбутнього педагога в перебігу його професійної підготовки на основі закономірностей розвитку педагогічних знань. Відповідно ... курс розбито на ряд модулів, у кожному з яких розглядається фундаментальне поняття педагогіки або група понять з погляду: 1) історії цього питання; 2) аналізу його теорії і методології; 3) методики реалізації на практиці; 4) специфіки педагогічної діяльності як майстерності вчителя» [382, с. 102].

Четвертий напрям – *проблемно-тематичний підхід* – ґрунтується на визначенні загальної світоглядної ідеї для декількох педагогічних курсах та її поетапного вирішення (Т. Александрова, Б. Костерева, З. Курлянд, В. Максимова). Особливо відзначимо, що «логіка вирішення навчальної проблеми потребує широкого використання внутрішньо-предметних зв'язків, що підвищують рівень узагальненості предметних знань і забезпечують включення не тільки понятійних, а й теоретичних, філософських зв'язків» [382, с. 103].

Застосування проблемно-тематичного підходу передбачає «організацію пізнавальної діяльності студентів з таких напрямів: 1) система пізнавальних завдань, що розкривають світоглядну проблему і визначення місця кожного завдання в певній ланці навчального процесу під час вивчення нового матеріалу; 2) методичні прийоми створення внутрішньопредметних проблемних ситуацій та шляхів вирішення їх; 3) пізнавальні та практичні вміння, необхідні для вирішення інтегральних проблемних питань, завдань та шляхи їх формування, навчання порівняння, складання планів вирішення проблеми, вміння сформулювати висновки; 4) прийоми стимулювання інтересу студентів до встановлення внутрішньопредметних зв'язків. Така організація навчального процесу як дидактичної системи, спрямованої на вирішення загальної світоглядної проблеми, підвищує цілеспрямованість і цілісність змісту навчання, його ефективність» [382, с. 103–104].

П'ятий напрям – *використання інваріанта структурної моделі науки* – ґрунтується на розумінні структурної моделі науки як особливої форми «ідеального цілісного багаторівневого системного відображення наукового знання, матеріалізованого у змісті навчального матеріалу» [382, с. 104] та передбачає системну організацію понять, урахування субординаційних зв'язків і відношень між елементами наукового знання. Відповідно, процес навчання педагогіки реалізується за таких умов: включення у зміст навчального матеріалу і в процес навчання як об'єкта, так і засобу засвоєння структурної моделі науки; дедуктивне поетапне розкриття структурної моделі науки в процесі навчання; виокремлення як самостійних дидактичних одиниць системного засвоєння структурно-функціональних зв'язків і логічних відносин між елементами знань (елементами структурної моделі науки); організація на основі структурної моделі науки самостійної навчально-пізнавальної діяльності, спрямованої на виявлення в змісті навчального матеріалу ознак системи та відповідне його перетворення – приведення до системного вигляду; навчання учнів на основі структурної моделі науки системного викладу навчального матеріалу; самостійна побудова учнями структурних моделей основних понять та їхніх систем за аналогією зі структурною моделлю науки [382, с. 106].

Представлені З. Курлянд напрями (моделі) структурування курсу педагогіки заслуговують на увагу в контексті подальшого вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників насамперед в аспектах реалізації діяльнісного підходу до професійно-педагогічної освіти (напрямок – виділення компонентів у змісті навчання (предметних та логічних структур, предметного та загальнодіяльнісного компонентів), компетентнісної парадигми вищої освіти (напрямок – професійна спрямованість змісту навчання), технологізації освітнього процесу у ЗВО (напрямок – упровадження модульної системи), методологізації професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти (проблемно-тематичний підхід, використання інваріанта структурної моделі науки).

Теоретичною виваженістю відрізняються такі концепції та моделі навчання педагогіки, як:

- концентроване навчання педагогіки (В. Безрукова);
- інтеграція педагогіки та історії педагогіки (А. Бойко);
- генеративне навчання педагогіки (І. Циркун, В. Пунчик);
- системний підхід до аналізу педагогічних явищ, професіографічний підхід до конструювання змісту навчання педагогіки (О. Дубасенюк);
- експериментально-аналітичне навчання педагогіки (Л. Косолапова).

Розглянемо особливості зазначених концепцій та моделей навчання педагогіки.

В. Безрукова *концентроване навчання педагогіки* розглядає на основі ідей технології концентрованого навчання («занурення»), просторово-часових характеристик процесу навчання, пізнавального циклу. Згідно позицій В. Безрукової концентроване навчання педагогіки передбачає реалізацію низки вимог: «По-перше, викладати педагогіку як дисципліну, що носить переважно інформаційний характер навіть про найновіші наукові і цікаві знання, не можна. Вона неодмінно повинна перетворитися на дисципліну, що формує особистість майбутнього педагога вже в процесі навчання. Іншими словами, в процесі вивчення педагогіки повинен почати формуватися педагогічний досвід і, отже, вправлятися, за затребуванням, професійно значущі якості особистості. Таке можливе лише при концентрованому навчанні. По-друге, забезпечити прикладний характер педагогіки, її практичну спрямованість без зниження науковості можливо лише при концентрованому навчанні» [31, с. 106].

Досвід упровадження концентрованого навчання педагогіки засвідчив низку труднощів, пов'язаних насамперед із значним навантаженням для викладачів, необхідністю урізноманітнювати форми та методи організації навчального процесу. В. Безрукова зазначає, що «виявилось дуже складно управляти протягом тривалого часу увагою й діяльністю одних і тих же за складом студентів. Тримати під контролем і навчати 75-100 людей протягом 6-8 годин набагато важче, ніж провести 3-4 пари занять у різних потоках. Концен-



троване навчання затребувало розробки «сценарію» кожного навчального дня. Повторення методик швидко помічалось студентами і погано ними сприймалось» [31, с. 107]. Необхідно відзначити такі організаційні особливості практики концентрованого навчання саме педагогічних дисциплін: «ансамбль» педагогів, які ведуть лекційні та практичні заняття; відповідна організація простору (нові типи кабінетів педагогіки – самодіагностики, вільного спілкування, спостереження та аналізу уроків). Серед позитивних наслідків реалізації ідеї концентрованого навчання у процес підготовки майбутніх учителів відзначено формування в студентів цілісного уявлення про педагогіку, можливість відразу ж використати набуті знання, забезпечення неперервності та послідовності навчання.

*Інтеграція педагогіки та історії педагогіки* представлена у наукових дослідженнях А. Бойко [381]. В основу курсу теорії та історії педагогіки «покладено концепцію інтеграції на національному ґрунті історичних і логіко-теоретичних педагогічних знань у поєднанні з диференціацією засвоєння, що забезпечує педагогічній теорії науковість та універсалізацію, а методиці вивчення – індивідуальність і мобільність» [Там само, с. 5]. Програма інтегрованого курсу з теорії та історії педагогіки складається з таких розділів: загальні історико-теоретичні основи педагогіки; основи національної української педагогіки; єдність навчання, виховання та самовиховання у цілісному педагогічному процесі: а) теорія навчання, освіти і самоосвіти особистості; б) теорія виховання і самовиховання особистості; проблеми школознавства. Інтеграція історико-педагогічного аспекту становлення та розвитку тієї чи іншої педагогічної проблеми з викладом сучасних теоретичних положень забезпечує цілісність сприйняття, дозволяє усвідомити соціокультурні чинники розвитку педагогічного знання та реалізувати його прогностичні функції.

Аналізуючи представлений підхід до структурування курсу О. Антонова зазначає, що «програму інтегрованого курсу вирізняє національний зміст педагогічних знань, особистісно-індивідуальна орієнтація, затребуваність у практичній діяльності студента і вчителя. Значно розширеним, порівняно

із загальноприйнятою структурою, є перший розділ «Загальні історико-теоретичні основи педагогіки», в якому автори чітко визначають мету та завдання, характеристику предмета і методів історико-педагогічного дослідження, заздалегідь ознайомлюють з основними категоріями педагогіки, її термінологією, оцінюють значення педагогічних дисциплін для всебічної підготовки вчителя» [17, с. 24]. Разом з тим, підкреслюється, що «інтеграція знань з історії та теорії педагогіки, на наш погляд, не завжди сприяє ґрунтовності загальнопедагогічних знань майбутніх учителів, не забезпечує повною мірою високий рівень узагальнень і широке перенесення їх на інші педагогічні та спеціальні дисципліни» [Там само].

*Концепція генеративного навчання педагогіки* розроблена білоруськими науковцями під керівництвом професора І. Циркуна [544] та спирається на теорії генеративного навчання (зокрема положення П. Сенге), дослідницького навчання, пізнавальної активності, самоосвітньої діяльності особистості. Поняття «генеративний» (лат. *generatio* – народження) вказує на специфіку навчального процесу, який є творчим, забезпечує стимулювання до створення нового знання.

Важливими є такі особливості генеративного навчання, як формування здатності по новому дивитися на світ, до переоцінки діяльності та вироблення нових підходів; увага до контекстів, варіативності форм та методів навчально-пізнавальної діяльності. Програмно-методичний комплекс для організації самостійної роботи студентів містить систему завдань і вправ для семінарських та лабораторних занять з педагогіки, інформаційну базу методичного та ресурсного забезпечення самостійної роботи студентів з педагогіки. Особливо слід відзначити орієнтацію пропонованих форм та методів роботи на раціональну організацію самостійної роботи, наявність блоку завдань щодо формування умінь набувати знання. Так, достатню поширеність здобули навчально-методичні посібники таких білоруських авторів, як О. Жук та С. Сиренко («Педагогіка. Практикум на основі компетентнісного підходу»),

В. Тарантей та Л. Тарантей («Якісні завдання з педагогіки»), призначені для організації самостійної роботи студентів за курсом «Педагогіка».

Загальна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів на забезпечення форм та методів самостійної роботи у процесі навчання педагогіки відповідає загальним тенденціям розвитку освіти у XXI ст. – формуванню готовності до постійного оновлення знань, їхнього творчого використання для вирішення професійних завдань на основі компетентностей самоосвіти, здатності до автономної самостійної роботи.

Суттєвий внесок у модернізацію змісту та технологій педагогічної освіти в цілому та навчання педагогічних дисциплін зокрема зроблено науковцями Житомирського державного університету імені І. Франка. Провідною ідеєю наукової школи О. Дубасенюк у розробці теоретичних та методичних аспектів становлення особистості майбутнього вчителя, його професійної компетентності визначено *системний підхід до аналізу педагогічних явищ, професіографічний підхід до конструювання змісту навчання педагогіки*. Вихідною ідеєю у розробці відповідних теоретичних та методичних положень визначено нагальну потребу у переході «на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю систему навчання червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача» [165, с. 41].

Абсолютної підтримки заслуговує позиція авторів стосовно того, що традиційний процес викладання курсу «Педагогіка» як найважливішого серед людинознавчих дисциплін «на жаль, у багатьох підручниках являє собою виклад загальновідомих положень, прописних істин, не вирішує сучасних проблем оновлення педагогічної освіти. Навчальні посібники з педагогіки наповнені декларативними гаслами, загальновідомими фразами, не підкріпленими достатньою науковою аргументацією. ... відчувалася

недостатня пов'язаність педагогічних дисциплін із нагальними потребами сучасної школи, не враховувалися і ті зміни, які відбувалися в освіті загалом. Майже не приділялося уваги вивченню національних особливостей систем виховання та навчання, що ґрунтувалися на народних традиціях, народній педагогічній спадщині [165, с. 44].

Концептуальні позиції вказаних авторів реалізовано у низці навчальних посібників, серед яких особливе місце займає «Практикум з педагогіки» (Практикум, 2004), який згідно позицій загальної теорії систем включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми). Процес підготовки вчителя-вихователя набуває ефективності, «якщо цей процес здійснюється на науковій основі та в ній переважатимуть гуманістичні соціальні цінності вчительської професії, педагогічної діяльності, в центрі якої знаходиться дитина, її проблеми, вболівання за її майбутню долю, а разом з тим і за долю нашої держави» [165, с. 52].

Серед сучасних концепцій та моделей навчання педагогіки у закладах вищої освіти особливої уваги заслуговують теоретичні та практичні напрацювання Л. Косолапової [252; 253; 254], яка вважає, що «процес викладання педагогіки спирається на різні види пізнавальної та практичної педагогічної діяльності, що забезпечує отримання педагогічних знань та педагогічного досвіду, при цьому суб'єктна позиція студента, який вивчає педагогіку, реалізується в більшій чи меншій мірі» [252, с. 98].

Аналіз теоретичних засад та практики професійної підготовки майбутніх учителів, переваг та недоліків різних моделей навчання педагогіки зумовив обґрунтування Л. Косолаповою концепції та технологій *експериментально-аналітичного навчання студентів педагогіки* [253]. У потрактовуванні автора експериментально-аналітичне навчання педагогіки – це «науково обґрунтована технологія, що спирається на багатократні варіативні переходи «теорія – практика» і «практика – теорія» в процесі викладання педагогіки,

забезпечує інтеграцію дослідницького складника в професійно-педагогічну діяльність, а, у зв'язку з цим, – готовність суб'єкта самостійно формувати узагальнене індивідуалізоване педагогічне знання і творчо компетентно застосовувати його згідно ситуації в антропо зорієнтованому педагогічному процесі» [253, с. 2].

Провідні концептуальні положення виражено таким чином:

- у процесі навчання педагогіки особливого значення набуває ідея доповнювальності пізнавальної й професійно-педагогічної діяльності;
- взаємоперехід теорії та практики;
- різноманіття видів пізнавальної і практичної педагогічної діяльності, які розвиваються від курсу до курсу з точки зору змісту (ускладнення внаслідок систематизації), методики (генералізація методу), розвитку суб'єктної позиції (активності студентів на кожному етапі діяльності від цілепокладання до аналізу результатів);
- усвідомлення необхідності позитивних змін у педагогічному явищі зумовлює готовність студента до аналітичного розгляду компонентів освітньої системи, закономірностей педагогічного процесу, характеристик суб'єктів (учитель – учень, дорослий – дитина), що призводить як до виявлення не лише часткового, але й узагальненого педагогічного знання (перехід «практика – теорія»), так і до запуску механізму самоосвіти. Усвідомлення педагогічних закономірностей стимулює потребу застосувати (експериментально перевірити) закономірність на практиці з метою підвищення ефективності педагогічної діяльності (перехід «теорія – практика»), а також мотивує самовдосконалення суб'єкта вивчення педагогіки [253, с. 5].

Визначено такі принципи експериментально-аналітичного навчання студентів педагогіки: багатократного варіативного взаємопереходу педагогічної теорії і педагогічної практики в процесі навчання педагогіки; доповнювальності пізнавальної і практичної педагогічної діяльності як умови реалізації механізму саморозвитку студента в процесі викладання / вивчення педагогіки; адекватності процесу навчання педагогіки культурному, науковому, соціальному,

особистісному контексту (культуро-, науко-, соціо-, суб'єкто-відповідності); простоти як мінімізації часових та енергетичних витрат викладача і студента в процесі викладання / вивчення педагогіки; високої адаптивності як до логіки традиційної, так і рівневої моделі підготовки кадрів для галузі освіти; орієнтації на ключові педагогічні закономірності як спосіб посилення практичної спрямованості процесу оволодіння предметом; антропоцентризму; самовизначення й активності в процесі вивчення педагогіки [253, с. 20].

Важливо підкреслити, що відбір та структурування змісту навчання педагогіки у представленій концепції здійснювався з урахуванням взаємозв'язку елементів науково-педагогічного знання, відповідності змісту навчального курсу актуальному стану науки, домінантності різних підходів до науково-педагогічного знання на різних етапах курсу педагогіки. Навчально-методичне забезпечення у межах означеної концепції передбачало використання мікродосліджень, завдань на самопізнання, занурення в культурний контекст, аналізу художніх текстів, фрагментів педагогічного процесу, рефлексивних завдань, проведення лабораторних занять на базі шкіл та ін.

Таким чином, згідно концепції експериментально-аналітичного навчання педагогіки результатом розглядається вміння студента *самостійно формувати узагальнене індивідуалізоване педагогічне знання та компетентно творчо застосовувати його в педагогічній ситуації*. Відзначені взаємопереходи «теорія – практика», «практика – теорія» здійснюються в професійно-дослідницькій діяльності та стимулюють професійний саморозвиток педагога. Важливим слід визнати сформованість педагогічного мислення та педагогічного світогляду, становлення індивідуального стилю педагогічної діяльності та спілкування, готовність до саморозвитку як професійна якість особистості.

Наукові розвідки щодо обґрунтування та впровадження концепцій, моделей навчання майбутніх учителів педагогіки, пов'язані із реалізацією компетентнісного підходу в освіті, наукових положень інтегративного, холістичного підходів до професійного та особистісного розвитку майбутніх

фахівців, сучасних теорій організації самостійної роботи у контексті стратегій навчання упродовж життя.

Методологічні засади системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, антропологічного, феноменологічного підходів зумовлюють спрямування процесу професійної підготовки майбутніх учителів на формування суб'єктної позиції, готовності до перетворювальної педагогічної діяльності в умовах мінливості соціокультурного світу, глобалізації та інформатизації сфери освіти та суспільства в цілому.

#### **1.4. Особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в умовах VUCA-світу**

Системні виклики освітньому простору завдано такими параметрами суспільного розвитку, як потенційна складність та невизначеність усіх соціокультурних і соціотехнічних процесів, зростання автономності техно-сфери та експоненціальне зростання інформаційного середовища, необхідність командних форм діяльності, зростання ролі соціального інтелекту, особистісної відповідальності в соціальній та професійній сферах життєдіяльності кожної людини. Відтак моделі освіти, побудовані на засадах консерватизму та адаптаційних стратегій життєдіяльності, втрачають свою цінність та мають поступитися гнучким, зорієнтованим на неперервний розвиток соціальності та професіоналізму моделям.

Науковці відзначають, що сучасний світ «нестійкий, плинний, нестабільний, мінливий. І найголовніше – він непередбачуваний і варіативний. І це вже не просто оригінальні теорії, а повсякденні практики, з якими люди зіштовхнулися всією своєю емоційністю й тілесністю, свідомістю і несвідомим» [297, с. 10]. Відповідно, урахування потенційної складності усіх сфер життєдіяльності суспільства має стати підґрунтям для визначення перспектив розвитку освітньої системи в цілому та процесу професійної підготовки майбутніх учителів зокрема. Експоненціальне зростання

інформаційного середовища, суперечливість ролі техносфери в соціальному та культурному розвитку людства, зростання ролі соціального інтелекту, цифрова трансформація усіх сфер життєдіяльності людини, колізія між стратегією адаптації та стратегією випереджувального перетворення актуалізують питання щодо співвідношення гуманістичних засад розвитку особистості та технологізації усіх сфер суспільства.

У Доповіді ЮНЕСКО «Переосмислюючи освіту. Освіта як загальне благо?» (2015) (*Rethinking education: towards a global common good?*) наголошено на гуманістичному вимірі сучасної освіти, зазначено, що «світ змінюється, і освіта також повинна змінюватися. Суспільства всюди переживають процес глибоких трансформацій, що вимагають нових форм освіти, які сприяли б розвитку глибоких професійних знань, необхідних суспільствам та економікам як сьогодні, так і в майбутньому. Це передбачає необхідність, окрім навчання грамотності та навичкам рахунку, зосередитися на вивченні навколишнього світу і на використанні нових підходів до навчання в ім'я більшої справедливості, соціальної рівності і глобальної солідарності. Освіта повинна вчити людей тому, як жити на нашій планеті, що випробовує сьогодні колосальне навантаження, вчити культурній грамотності, що ґрунтується на пошані й рівноправній гідності, допомагаючи звести воедино соціальні, економічні й екологічні аспекти стійкого розвитку» [595].

У світі, що динамічно змінюється, а майбутнє неможливо спрогнозувати внаслідок варіативності, потенційної невизначеності та поліфункційності, стратегії і тактики розвитку політики, економіки, культури, освіти тощо представлено у вимірах концепції VUCA-світу.

VUCA – це акронім англійських слів: V (*Volatility*) – нестабільність, мінливість, швидкоплинність, U (*Uncertainty*) – невизначеність, непередбачуваність, C (*Complexity*) – складність, багатомірність, A (*Ambiguity*) – неоднозначність.

Поняття «VUCA» виникло у XX ст. в армійському середовищі США у зв'язку із необхідністю аналізу ситуацій, коли добре підготовлені операції не вдаються на сто відсотків. Надалі поняття «VUCA-світ», «VUCA-виклики»



широко використовуються в бізнес-структурах, менеджменті. У науковій літературі означене поняття вперше представлено авторами книги «Стратегія в лідерстві» У. Беннісом (W. Bennis) та Б. Нейнсом (B. Nanus) у 1985 р. [578].

Популярність терміну «VUCA-світ» у періодичних виданнях різного типу, у наукових розвідках (зокрема, у галузі менеджменту) демонструє певну парадоксальність: у мінливому, швидкоплинному світі нагальною є потреба у визначенні загальних рис теперішнього стану подій, пошуку шляхів швидкої адаптації до нових умов економічного, соціального життя.

Характеристики VUCA-світу представлено в наукових працях таких зарубіжних дослідників, як Т. Бургартц (T. Burgartz), Д. Гілман (D. Gilman), А. Кремер (A. Krämer), О. Мак (O. Mack), Д. Русселл (D. Russell), А. Харе (A. Khare) та ін. Вітчизняні науковці розглядають світ VUCA як: сучасний контекст інформаційних і суспільно-політичних змін (А. Жовтун, О. Ліманська, І. Цимбал), простір, школа і «індустрія невизначеності» (П. Лушин), основу для визначення компетентностей майбутніх фахівців (А. Грачов). Звернення до ресурсу Google Trends засвідчує, що в Україні означену проблеми почали досліджувати останні 5-6 років і наукові розвідки впливу тенденцій VUCA-світу на різні сфери життєдіяльності у нашій державі ще попереду.

VUCA – це реальність сучасного світу, загальна характеристика різних сфер життєдіяльності людини. Сьогодні стає очевидним, що за умови наявного технологічного прогресу кожна людина та світ у цілому є все більш вразливими, залежними від тих чи тих обставин соціального, технічного та політичного устрою. Відповідно, нагальними потребами для системи професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю є усвідомлення позитивних та негативних наслідків VUCA-світу та розвиток умінь та навичок не просто адаптації до цього світу, а особистісно та професійно зорієнтованого потенціалу використання можливостей сучасного соціокультурного середовища з метою вирішення нагальних проблем суспільства та кожної окремої людини зокрема.

Особливості VUCA-світу пов'язані із впровадженням засад четвертої промислової революції, яка безпосередньо впливає не тільки на економіку

всього світу, а й торкається кожної окремої людини. Так, важливо враховувати, що кількість даних у світі подвоюється кожні два роки, сучасна людина за місяць отримує та обробляє стільки ж інформації, скільки людина XVII ст. – за все життя [581]. У глобальному звіті «DIGITAL 2020» відзначено, що кількість онлайн-користувачів досягла 4,54 млрд. чоловік, відвідувачів соціальних мереж – 3,8 млрд., власників смартфонів – 5,19 млрд. [Там само]. За один день мережевої присутності люди створюють більше 2,5 млн. трлн. байт даних [580].

О. Вознюк наводить такі дані: «номер "Нью-Йорк Тайм" містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин у світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо у 70-ті роки XX ст. обсяг наукової інформації подвоюється кожні п'ять років, то у 80-ті цей процес триває кожні два роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося понад 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося понад 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозіуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік» [420, с. 178].

Показово, що у процесі пошуку інформації користувачі набувають статусу джерела інформації, оскільки численні репости, пошукові запити, транзакції тощо формують великий банк даних про індивідуальні переваги окремої людини та відповідної соціальної групи. Інтернет-середовище, до якого включена людина, постійно розвивається, ускладнюється: від Web 1.0 (наповнення інформації для людини) через Web 2.0 (надання користувачу ролі «Я-Медіа») до Web 3.0, що характеризується розгалуженими семантичними мережами у межах цифрового контенту з включеністю у різні комунікаційні формати.

VUCA-світ репрезентує певні ризики, які можуть стати поштовхом для реалізації випереджувальних стратегій особистісного та професійного розвитку майбутніх фахівців. Заслуговує на увагу модель формування таких

стратегій «*VUCA-Prime*», запропонована Б. Йохансеном (B. Johansen) [586], що містить такі елементи:

- Бачення (*Vision*) вище нестабільності. Коли усе непередбачувано змінюється, дуже важливо зосередити увагу на загальному баченні. Знання вектору руху гарантуватиме, що ми зможемо триматися нашого курсу навіть при бурхливих зовнішніх обставинах. Коли усе навкруги непередбачувано змінюється, фокусуйтеся на меті.

- Розуміння (*Understanding*) зменшує невизначеність. Розуміючи наше оточення ми зменшуємо невизначеність і можемо з упевненістю рухатися вперед. Зіткнувшись з невизначеністю, досліджуйте і експериментуйте, щоб краще зрозуміти її.

- Ясність (*Clarity*) протистоїть складності. Ясність дозволяє відсікти непотрібні й заплутані деталі, зосередившись на ключових елементах ситуації: в чому полягає ризик і як на нього реагувати. Зіткнувшись із складною ситуацією, прагнете, за можливістю, її спрощувати.

- Гнучкість (*Agility*) допомагає здолати неоднозначність, зберігаючи свободу дій для швидкого реагування на обставини, що змінюються. Гнучкий фахівець опрацьовує усі можливі варіанти і готує цілий ряд потенційних стратегій реагування. Коли майбутнє пропонує декілька альтернатив, будьте готові адаптувати свій підхід для досягнення остаточного результату.

Виклики VUCA-світу є актуальними для освітнього простору в цілому та для організації професійної підготовки майбутніх учителів зокрема, оскільки, як зазначає В. Каплінський, «сьогодення, яке стрімкими темпами змінюється та оновлюється, вимагає від вищої педагогічної школи серйозного вдосконалення підготовки вчителя, становлення його як компетентного професіонала, який глибоко знає свій предмет, є відкритим до інновацій у педагогіці, володіє різними технологіями викладання свого предмету, здатний успішно проектувати і забезпечувати результативність навчально-виховного процесу у навчальному закладі» [495, с. 21].

Вже на початковому етапі професійної підготовки майбутні учителі мають усвідомлювати багатомірність педагогічної дійсності, формувати готовність до педагогічної діяльності в умовах мінливості ринку праці, глобалізації фахових, міжкультурних зв'язків, набувати досвіду критичного ставлення до реалій та перспектив розвитку освітнього простору. З урахуванням суперечливості внутрішніх та зовнішніх чинників контексту професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів має бути забезпечений перехід від концепції функційної підготовки фахівців сфери освіти до концепції розвитку особистості здобувачів вищої освіти.

Аналіз сутності поняття VUCA, його складників (Т. Бургартц, Б. Йохансен, О. Мак та ін.), особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у сучасних умовах (О. Абдулліна, О. Акімова, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, В. Галузяк, В. Каплінський, О. Кобрій, А. Корень, Є. Прокоф'єв, І. Холковська, В. Шахов та ін.) зумовлює визначення напрямів, форм та методів урахування сутнісних характеристик VUCA-світу у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів.

*V (Volatility) – нестабільність, мінливість, швидкоплинність*

Поняття «нестабільність», «мінливість» є базовими у філософських теоріях системного підходу, синергетики, наукових положеннях розвитку системного мислення, згідно яких педагогічна дійсність як предмет теоретизації та концептуалізації в процесі професійної підготовки майбутніх учителів має розглядатися як складна система, визначальною характеристикою якої є *динамічна складність*. Дж. О'Коннор та І. Макдермотт наголошують, що динамічна складність «виникає у тих випадках, коли елементи можуть вступати між собою у найрізноманітніші відносини. Оскільки кожен з них здатен перебувати в множині різних станів, то навіть за невеликою кількістю елементів вони можуть бути поєднані нескінченною множиною способів» [354, с. 37]. Відповідно, у процесі вивчення педагогічних дисциплін необхідно акцентувати увагу студентів на множинності функційних зв'язків між явищами та процесами педагогічної дійсності, варіативності ступеня впливу кожного

елементу освітнього процесу на систему в цілому. Важливо наголосити, що саме на межі взаємодії елементів системи, у міждисциплінарному та трансдисциплінарному контекстах і створюється можливість для нового погляду на явища та процеси навколишньої дійсності, концептуалізації ідеї *фронтиру* як зони нестійкої рівноваги в освітній сфері.

Вимоги та виклики соціокультурної реальності XXI ст. зумовлюють особливу увагу до освітніх трендів майбутнього, прогнозування розвитку педагогічної теорії та практики з урахуванням суттєвих зрушень у техносфері та соціокультурних умов розвитку суспільства. Професійно-педагогічна освіта в умовах викликів VUCA-світу має враховувати, що навколишній світ в усьому розмаїтті його проявів змінюється швидше, ніж ми встигаємо на нього реагувати та орієнтуємося на набуті в процесі навчання інструменти пізнання, практичний досвід. Показовими у зв'язку з цим є слова Р. Райлі (R. Riley), міністра освіти США у 1993-2001 р., що «сьогодні ми готуємо учнів до професій, яких поки не існує, та до використання технологій, які не винайшли, щоб вирішувати проблеми, які ми доки навіть не вважаємо проблемами» [507, с. 45]. Так само, простір педагогічних професій у найближчі десятиріччя суттєво зміниться. До педагогічних професій майбутнього відносяться такі, як організатор проектного навчання, розробник навчальних онлайн-платформ, контент-адміністратор освітньої платформи, освітній аналітик, тьютор, веб-педагог, ігромайстер, модератор та ін.

Одним із провідних трендів сучасної освіти є цифровізація, актуальність якої доведена зокрема й терміновим упровадженням дистанційної навчання у закладах освіти різного рівня у зв'язку із пандемією COVID-19. У дослідженні «Україна – Learning Nation», проведеному Українським інститутом майбутнього [501], відзначаються такі провідні напрями цифровізації освіти: розвиток EdTech; створення онлайн-платформ для швидкого та зручного доступу до оцифрованих матеріалів, спілкування із викладачами, дистанційної взаємодії учасників проектних груп, віддаленого доступу до обладнання лабораторій та дослідницьких центрів, моделювання ситуації, вирішення адміністративних

питань, тестування тощо; використання віртуальної та доповненої реальності, яка повинна стати звичайним інструментом навчання, допомагаючи краще засвоїти інформацію, імітуючи проведення експериментів та виконання практичних завдань за різних обставин тощо.

Цифрова трансформація суспільства з одного боку сприяє розширенню можливостей участі кожної людини в усіх сферах життєдіяльності суспільства, створенню передумов для об'єднання у мережеві співтовариства різного напрямку (соціальні, професійні), з іншого – нівелює індивідуально-культурну самотність як окремої особистості, так й груп людей, створює бар'єри для критичної оцінки соціокультурних подій, оскільки в комунікативному інтернет-просторі утверджується тенденція щодо спілкування тільки з тими, хто поділяє наші погляди, знаходиться у спільному ціннісно-смысловому вимірі.

У процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін студенти педагогічних спеціальностей повинні усвідомити особливості змін у природі, у розвитку учнів різних вікових категорій, що відбулися внаслідок суттєвих технологічних та соціальних зрушень XXI ст. Майбутні учителі мають набути комплекс знань щодо якісних характеристик сучасного молоді як покоління Z, для якого властиві яскраво виражена потреба в інформаційному насиченні власного життя, спілкуванні в соціальних мережах, надання переваги візуальній подачі інформації, гейміфікації у навчанні та дозвіллі. Важливими є міждисциплінарні позиції щодо зміни психофізіологічних характеристик сучасної молоді, зокрема швидкості сприйняття, запам'ятовування і т.п.

Зануреність у цифрові технології сучасна соціогуманітаристика позначає як суттєву характеристику покоління Z, «цифрових аборигенів», для яких присутність в інтернет-просторі є природним, повсякденним явищем у форматі 24/7. Відповідно, соціалізація та інкультурація сучасної молоді також відбувається у мережевій комунікації, що зумовлює необхідність трансформації традиційних форм освітньої, виховної взаємодії педагогів з учнівською та студентською молоддю. Майбутні учителі мають самі володіти цифровою культурою та бути підготовленими до формування такої культури в учнівській

молоді. При цьому принциповим у розумінні сутності цифрової культури є її людиновимірність, її розгляд як сфери діяльності людини.

*U (Uncertainty) – невизначеність, непередбачуваність*

Невизначеність та непередбачуваність як характеристики VUCA-світу пов'язані із швидкістю змін в усіх сферах життя людини, потенційними труднощами у передбаченні, прогнозуванні шляхів вирішення тих чи тих проблемних ситуацій.

Філософський та психологічний контекст поняття «невизначеність» пов'язано із дослідженнями небезпеки, що породжується сучасним суспільством ризику, почуття беззмістовності існування людини внаслідок співвіднесення особистісного буття та всебічної модернізації суспільства (Е. Гідденс), виникненням таких негативних емоцій, як страх, відраза, ненависть (Дж. Брунер, Е. Толмен, Д. Вернон, Ф. Бартлет), проблемою вибору (С. К'еркегор, К. Ясперс, М. Босс, В. Франкл, А. Ленгле та ін.). Разом з тим показовими є позиції видатного психофізіолога, психолога П. Симонова стосовно того, що саме невизначеність виступає джерелом активності людини. Т. Корнілова пов'язує значущість принципу невизначеності із дослідженням мислення та творчості (в регулятивній єдності інтелекту та афекту), смислоутворення та самосвідомості особистості (в регуляції вільних дій та свободи вибору). В освітній сфері увага до феномена невизначеності продемонстрована у працях Т. Косенко, Є. Кригер, Н. Наливайко, П. Степанова та ін. Особливо заслуговує на увагу актуалізація проблем невизначеності як умови сучасного виховання, ускладнення вирішення освітніх питань внаслідок соціальної невизначеності у транзитивних суспільствах, підготовки педагогів до діяльності в ситуаціях професійної невизначеності тощо.

В умовах надшвидкої інформатизації усіх сфер життєдіяльності людини, стрімкого оновлення знань, необхідних для вирішення завдань у професійній діяльності, особливого значення набувають компетенції самонавчання, здатність особистості активно досліджувати навколишній світ, створювати нові стратегії пізнання як професійного середовища, так й світу в

цілому. Відповідно, у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів має знайти належне місце феномен невизначеності як ресурс увиразнення варіативності, креативності, нестандартності у пошуку шляхів вирішення та проєктування освітніх цілей та завдань.

Розгляд теоретико-методичних засад підготовки майбутніх учителів в контексті такої характеристики VUCA-світу як невизначеність, непередбачуваність зумовлює особливу увагу до *епістемологічних аспектів навчання та виховання*. Так, відомий український філософ Ю. Мелков зазначає, що «у світі несталості, невизначеності та непередбачуваності будь-яке «готове» знання виявляється неактуальним – застаріваючи або відносно швидко після свого «надання», або одразу ж народжуючись таким вже на момент його формування та передачі» [324, с. 8–9]. У такому світі «інструкції» з ефективною цілераціональною поведінки – чи то буденної та особистісної, чи то професійно-фахової – або відсутні (оскільки однозначно передбачити хід подій у нелінійному світі неможливо), або є принципово неповними та застарілими. Виявляється, що знання та навички, яких набуває випускник вищого навчального закладу, вже не є вирішальними щодо його компетентності, – їх місце посідає скоріше вміння отримувати, створювати, формувати в собі нові («створювальні») знання та навички відповідно до обставин, що стрімко змінюються» [324, с. 9].

Звернення до базових підручників та посібників з педагогіки засвідчує відсутність у понятійно-категорійному апараті поняття «невизначеність». Традиційно у педагогічній теорії та практиці виявляються негативні конотації щодо таких можливих характеристик буття, як невизначеність, нечіткість, неясність, розпливчатість, невиразність, суперечливість, хаос, неточність, невловимість, загадковість, незрозумілість, млявість. Означені характеристики у свідомості більшості учасників освітнього процесу пов'язуються із відчуттям кризи, дезорієнтації, напруги тощо. Однак, невизначеність та відповідні почуття, що виникають у ситуаціях невизначеності, завжди присутні у житті людини та соціуму в цілому.



Майбутні учителі/викладачі у процесі професійної підготовки мають усвідомлювати неминучість ситуацій невизначеності, по-перше, у виборі форм та методів навчання, необхідних для конкретної аудиторії, конкретного учня/студента, по-друге, у вирішенні суперечностей між цінностями, що декларуються у суспільстві, та ціннісно-смысловими орієнтаціями безпосередніх учасників освітнього процесу, по-третє, у прийнятті феномена пізнавальної невизначеності як підґрунтя успішності процесу пізнання взагалі, по-четверте, у визначенні особистістю життєвих стратегій професійного та соціального вибору.

За умови розгляду освіти, освітнього процесу як складної динамічної системи невизначеність має розглядатися як інструмент дослідження такої системи, що дозволяє виявити ступінь її адаптивності до змін, міру стійкості і т.п. У процесі виявлення невизначеності та певної реакції на таку невизначеність складна система або виявляє потенційні ресурси до творчого розвитку та трансформації, або засвідчує консервативність та нездатність до змін.

### **C (Complexity) – складність, багатомірність.**

Урахування таких ознак VUCA-світу як складність, багатомірність актуалізують необхідність звернення у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів до сутності поняття «багатомірна педагогічна дійсність», філософських та психологічних аспектів поняття «складність», усвідомлення взаємозалежності всіх завдань професійної педагогічної діяльності, багатогранності ефектів освітньої комунікації, варіативності чинників впливу на процеси соціалізації, навчання та виховання учнівської молоді.

Багатомірність педагогічної дійсності, поточні процеси трансформації освітньої системи зумовлюють особливу увагу до оновлення контенту загальнопедагогічної підготовки, включення актуального педагогічного знання у навчальні дисципліни. Численні інноваційні педагогічні ідеї, які репрезентуються науковцями та педагогами-практиками, мають бути оперативно відображені у змісті підготовки вчителів. Однак, необхідно зауважити, що навчальні підручники та посібники з педагогічних дисциплін об'єктивно не мають можливості швидко реагувати на зазначені процеси. На

жаль, але слушними залишаються слова В. Канке про те, що зміст базових підручників, посібників з педагогіки часто відповідає теоріям, що культивувалися 10-30 рр. тому [199, с. 91]. Так само, залишається важливою позиція А. Гуменюка, який відзначав, що сучасні підручники з педагогіки «не готують майбутніх педагогів до сприйняття сучасних світових педагогічних тенденцій, як на це налаштовують інтеграційні процеси в освіті» [141, с. 434]. Відповідно, актуалізується завдання навчально-методичного супроводу освітнього процесу, підсилення ролі викладача як куратора контенту з метою висвітлення нагальних проблем педагогічної теорії та практики. Так, наприклад, існує необхідність включення до змісту навчальних дисциплін загальнопедагогічного блоку питань щодо інноваційних концепцій, моделей навчання (змішане навчання, метапредметний підхід, онтодидактика, крос-культурна дидактика та ін.), наукових розвідок з питань когнітивної, фрактальної педагогіки, артефакт-педагогіки тощо. Підручник або посібник з педагогіки має демонструвати епістемологічні установки щодо варіативності знання, множинності підходів до аналізу феномена знання.

Варто підтримати позицію В. Каплінського про те, що «мова йде не про підлаштовування до смаків студентів, пристосування до них, а про наповненість визначених програмою тем життєво значущим змістом, орієнтацією на його якісну характеристику, змістом, який би хвилював, спонукав до роздумів, самоаналізу» [203, с. 103]. У процесі залучення до навчального контенту загальнопедагогічної підготовки актуальної для сьогодення педагогічної інформації необхідно уникати ситуативності та кон'юнктурності, враховувати суперечливість «інформаційного шуму» у численних публікаціях наукового та науково-популярного характеру. Доцільно враховувати потенціал таких *джерел актуального педагогічного знання*:

- термінові запити соціокультурної ситуації, що вимагають негайного реагування з боку освітньої системи (наприклад, потреби майбутніх педагогів в оволодінні онлайн-ресурсами, технологіями дистанційної освіти в умовах пандемії COVID-19);

- нормативні документи в галузі освіти (Концепція нової української школи, Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста» тощо);
- матеріали міжнародних інституцій щодо провідних трендів у галузі освіти (Інститут майбутнього (Institute for the Future, USA), Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті (UNESCO Institute for Information Technologies in Education), міжнародні проєкти «Глобальне майбутнє освіти» (Global Education Future, GEF), EdCrunch та ін.);
- аналітичні дослідження Інституту освітньої аналітики (iea.gov.ua), Аналітичного центру CEDOS (cedos.org.ua), Центру моніторингу якості освіти і ЗНО;
- матеріали українських освітніх порталів (osvita.ua, education-ua.org, vseosvita.ua та ін.);
- результати міжнародних порівняльних досліджень в галузі освіти (CERI (інновації в освіті), TALIS (дослідження ефективності викладання і навчання), ОЕСР (Організації економічного розвитку і співробітництва) та ін.).

Проекції складності та багатомірності як ознак VUCA-світу для аналізу процесу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів доцільно розглядати в контексті філософських теорій складності (О. Баксанський, Р. Барнетт, Л. Кіященко, О. Князева, К. Майнцер, Е. Морен, П. Ополєв, І. Черникова та ін.), психологічних концепцій багатомірного світу людини (О. Леонтьєв), багатомірного мислення (В. Клочко), багатомірної свідомості (В. Петренко), положень педагогічних теорій щодо багатомірної освітньої діяльності (Л. Лур'є), професійної багатомірності (Ф. Ялалов), багатомірних педагогічних компетенцій (Ф. Маніхова), дидактичної багатомірної технології (В. Штейнберг).

За умови актуалізації протиріч між консерватизмом чинних програм педагогічних дисциплін та інноваційними процесами в освіті, традиційним розподілом базового курсу педагогіки на такі складники, як загальна педагогіка, дидактика та теорія виховання, та цілісним характером педагогічної дійсності виникає необхідність у спрямованості процесу професійної

підготовки майбутніх учителів/викладачів на інтеграцію педагогічних дисциплін з курсами філософії та психології, формування системного мислення, навичок критичної оцінки педагогічних концепцій та теорій, методологізацію загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти.

Змістове наповнення та технологічні аспекти загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів має враховувати, що «термін «складність» використовують для опису й характеристики, по-перше, систем з багатьма елементами та параметрами порядку, що саморозвиваються; по-друге, соціальних систем, що формуються в добу інформаціоналізму (М. Кастельс), а також для позначення нового підходу в пізнавальних процесах як системного чинника розвитку сучасної науки (зокрема, у напрямках зближення природничо-наукового та соціогуманітарного знання, взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта), що знайшов своє обґрунтування, насамперед, у теорії складного мислення Е. Морена» [297, с. 20–21]. Концепція складного мислення Е. Морена акцентує увагу на таких характеристиках складності: «по-перше, це – холізм: поєднання певних частин або елементів у єдине ціле, що набуває нових властивостей; по-друге, усяке складне пізнання, явище чи структура в природі має глибокі протиріччя, які не стільки його руйнують, скільки вибудовують. Істина полягає саме в об'єднанні протилежних понять, що, власне, становить сутність діалогіки.» [Там само, с. 21].

Для пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності як складного, динамічного утворення необхідно формувати багатомірне мислення, яке Л. Богата увиразнює в таких аспектах: «це мислення, при якому здійснюється оперування словом у його багатовимірній іпостасі, що передбачає допустимість фіксації за одним і тим самим терміном різних смислів, загальну кількість яких можна розглядати як деяку відкриту множину»; «це можливість незалежності, що практично реалізовується, від світоглядних установок, культурних традицій у проведенні тих або тих когнітивних актів, що реалізовується завдяки допустимості одночасного співіснування різних підходів, різних смислів, без виснажувальної боротьби за пошук єдиного, правильного, істинного ракурсу бачення»; «це роз-

криття потенціалу когнітивної багатомірності на фоні уявлень, що неперервно розвиваються, про саму свідомість. Досягнення багатомірності обертається необхідністю оперування метапредметною цілісністю, або краще – метапредметним конгломератом (лат. *conglomeratus* – зібраний), у який входять, як мінімум, такі метапредмети, як свідомість, простір, мова, час» [45, с. 125–127].

Епістемологічний вимір урахування викликів VUCA-світу в процесі підготовки майбутніх учителів актуалізує *феномен знання*, сутнісні ознаки якого поступово трансформуються від його розуміння як стійких та узгоджених істин до таких характеристик, як незавершеність, принципова неповнота, конвенціональність та контекстуальність. У сучасному інформаційному світі знання «переведено» у простір інтернет-комунікації, що зумовлює надзвичайний інтерес до проблем дискурсу і теорій комунікативного суспільства (Н. Луман, Ю. Габермас). За таких умов суттєво розширюються джерела педагогічної інформації, якими послуговуються майбутні учителі. Так, студенти використовують не лише наукову, навчально-методичну літературу, що представлена в електронному вигляді, а й звертаються до соціальних мереж, блогосфери тощо. Звісно, така ситуація вимагає формування умінь та навичок оцінки достовірності, релевантності інформації, попередження та подолання Гугл-ефекту (*Google-Effects*), «цифрової амнезії» (*Digital Amnesia*).

Багатомірність як якісна характеристика педагогічної дійсності передбачає урахування неявного (імпліцитного, фонового, контекстного) знання, яке згідно концепції М. Полані є знанням неартикульованим, імпліцитним, що міститься латентним чином у схемах сприйняття, практичній майстерності, мистецтвах тощо [395]. Неявне знання у процесі загальнопедагогічної підготовки має розглядатися у зв'язку із такими освітніми феноменами, як «прихована навчальна програма/навчальний зміст» (*Hidden curriculum*), «невидимий коледж» (Д. Прайс), «уклад школи» (І. Фрумін, О. Тубельський), прихована педагогічна реальність (А. Остапенко). Варто особливо наголосити на аксіологічному потенціалі неявного знання, яке транслює світоглядні позиції педагога, його ціннісно-сміслові орієнтації та установки.

Отже, експлікація таких характеристик VUCA-світу як складність, багатомірність у контекст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів вимагає, *по-перше*, особливої уваги до змістових та технологічних характеристик багатомірної педагогічної дійсності, неявного педагогічного знання, складного мислення як особистісної характеристики майбутніх учителів, *по-друге*, орієнтації пізнання педагогічної дійсності на актуалізацію варіативності форм та методів діяльності усіх суб'єктів освітнього процесу, їхню потенційну індивідуальну багатомірність, трансдисциплінарний характер педагогічного знання, комплементарність сучасних педагогічних концепцій та теорій, *по-третьє*, опори на контекстуальність педагогічного знання, інтеграцію знаково-символічного та образного способів його відображення у змісті відповідних навчальних дисциплін.

*A (Ambiguity) – неоднозначність*

Неоднозначність як характеристика VUCA-світу визначається як потенційна можливість: одночасного існування декількох потрактовувань, пояснень одного й того ж явища чи процесу, неадекватного розуміння причинно-наслідкових зв'язків у різних сферах життєдіяльності суспільства, суб'єктивності в інтерпретації чинників та наслідків розвитку тієї чи іншої ситуації, ризику отримання недостовірної чи спотвореної інформації. Неоднозначність у такому контексті припускає існування різних і подекуди протилежних суджень стосовно одного й того ж предмету. Без сумніву така характеристика VUCA-світу пов'язана із особливостями сприйняття та інтерпретації людиною подій навколишнього світу, можливими колізіями щодо узгодження індивідуальних суджень та загальноприйнятих позицій у суспільному житті і т.п.

Соціогуманітарний характер педагогічної теорії та практики зумовлює розгляд неоднозначності як прояву суб'єктності усіх учасників освітнього процесу, індивідуальних уподобань у виборі форм та методів реалізації завдань освітнього процесу, обґрунтуванні теоретичних засад дослідження тощо. Принципова неможливість спрогнозувати усі варіанти перебігу педагогічного процесу, визначити усі альтернативи рішення тієї чи тієї ситуації, забезпечити

абсолютну повноту інформаційного супроводу, часових та інших ресурсів призводить до певних обмежень та неоднозначних рішень. Помилкові уявлення та стереотипи щодо діяльності педагога, некритична оцінка попереднього досвіду, наявність когнітивних спотворень та ситуацій зацікавленої упередженості (*self-serving bias*) зумовлюють індивідуальні особливості поведінки педагогів, суб'єктивну вибірковість в обґрунтуванні ними тих чи тих педагогічних рішень, неякісну оцінку потенційних ризиків та відповідних ресурсів. Теорія обмеженої раціональності (*bounded rationality*) Г. Саймона доводить необхідність урахування як раціональних, та й емоційних, ірраціональних аспектів у визначенні людиною стратегій професійної та соціальної поведінки.

Психологічні, соціологічні аспекти неоднозначності як характеристики діяльності людини мають бути враховані й у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та викладачів, яка передбачає цілісну, системну репрезентацію багатомірної педагогічної дійсності в сукупності її якісних характеристик (нелінійність розвитку, епістемологічна складність, варіативність), чинників розвитку (поліфункційність педагогічної діяльності, множинність освітніх парадигм; взаємодія наукових та художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності; взаємодоповнюваність традиційних та інноваційних форм та методів освітнього процесу; темпоральна асинхронність діяльності суб'єктів освітнього простору та ін.). За таких ознак феномена педагогічної дійсності актуальним є питання щодо повноти, адекватності її відображення у змісті професійної підготовки майбутніх учителів, у відповідній навчальній літературі. На нашу думку, відкритим залишається питання стосовно того, що переважає в посібниках та підручниках – уявлення авторів наукових теорій, авторів підручників про педагогічну дійсність чи сама дійсність в усюму розмаїтті її неоднозначних проявів. Аналіз зазначеної колізії свідчить про актуальність й для нашого часу висловлення Т. Мюнцера (XVI ст.): «учені трактати – це ще не головне. В них лише крихти справжнього життя, а само воно, гірке та радісне, нескінченно складне та простим просте, – на великих дорогах».

У такому контексті доцільно згадати і зауваження А. Макаренка, який у відповідь на пропозицію написати підручник з педагогіки зауважив:

*«– Ви яку педагогіку хочете писати: сьогоднішнього або завтрашнього дня? – запитав Антон Семенович.*

*– Звісно – сьогоднішнього. Ми не знаємо, що буде завтра.*

*– Тоді я вам не помічник. Доки ви напишете, прийде завтрашній день. І у вас вийде педагогіка вчорашнього дня» [378].*

Професійно-педагогічна діяльність в умовах неоднозначності різних проявів суспільства вимагає вирішення комплексних проблем на основі умінь та навичок роботи з інформацією, урахування намірів усіх суб'єктів освітнього простору, ухвалення рішень в умовах обмежених ресурсів (часових, матеріальних тощо), управління різноманітними об'єктами та явищами, пов'язаними між собою.

Формування компетентності майбутніх учителів та викладачів спрямовано на підготовку фахівців, здатних до творчої діяльності за умови розуміння того, що немає і не може бути педагогічних рішень, які б на 100% гарантували б успіх у тій чи іншій педагогічній ситуації. Важливо підкреслити, що з урахуванням неоднозначності педагогічної дійсності йдеться про необхідність позбутися орієнтації професійної підготовки на «рецептурність», формування стереотипів вирішення педагогічних проблем та спрямовувати освітній процес на розвиток експертних особистісних якостей та експертного мислення майбутніх учителів, здатних кожного разу вирішувати унікальні завдання.

Неоднозначність сприйняття майбутніми вчителями явищ та процесів педагогічної дійсності зумовлена, по-перше, впливом суб'єктивних чинників (наслідки сімейного виховання, досвід шкільного навчання, образ школи, вчителя в художній літературі, творах кіномистецтва тощо), по-друге, трансдисциплінарним характером самого педагогічного знання (наукове, художньо-образне, буденне, міфологічне), по-третє, суб'єктною позицією майбутніх учителів, які безпосередньо включені в педагогічну дійсність як учорашні школярі та студенти закладу вищої освіти. Необхідно враховувати наявність



у кожної людини «персональної реальності» (Дж. Тейлор), яка опосередкована особистісним досвідом, стереотипами, емоційною забарвленістю, власними інтересами та устремліннями, когнітивними установками та ілюзіями.

Таким чином, *особливості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників з урахуванням викликів VUCA-світу* зумовлюють увагу до таких позицій: доступність навчального контенту у форматі 24/7; розширення освітнього простору за принципом «все, що навкруги, може навчати та виховувати», тобто реалізація положень таких інноваційних напрямів в освіті, як STEAM-освіта, артефакт-педагогіка (О. Бриксіна, Л. Рождественська та ін.), навчання на феноменах (*Phenomenon-Based Learning*) або феномено зорієнтоване навчання (Н. Густавсон, К. Лонка, В. Сімеонідіс та ін.); активність у створенні індивідуального освітнього маршруту (вибіркові дисципліни, додаткова професійна освіти, різні форми неформальної та інформальної освіти); звернення до ідей сучасних фахівців у галузі футурології (М. Каку, Д. Канеман, Дж. Кантон, Р. Курцвейл, Н. Талеб, Ю. Харарі та ін.).

Наскрізним принципом, що дозволяє адекватно враховувати виклики VUCA-світу в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, необхідно визнати *принцип випереджувальності*, філософсько-психологічні засади якого в освіті пов'язано із концепцією усталеного розвитку та ноосферної цивілізації (А. Урсул), науковими положеннями випереджувального відображення (П. Анохін), антиципації (Б. Ломов, О. Сергієнко та ін.), випереджувальної рефлексії (П. Щедровицький).

Сучасна молодь потенційно готова до фахової мобільності, зміни локацій особистого та професійного життя, кар'єрних стратегій відповідно до запитів ринку праці та трансформацій соціального середовища. Звідси її особлива увага до технологічних, освітніх трендів, прогностичних позицій у змісті освітнього процесу. Кризові явища в суспільстві розглядаються молодим поколінням не як фатальна приреченість, а як потенційні можливості для змін. Професійна підготовка майбутніх учителів має забезпечити випереджувальне відображення багатомірної педагогічної дійсності на основі прогностичних наукових

досліджень в галузі освіти, міждисциплінарного синтезу наукового знання, усвідомлення освітніх трендів, орієнтації на цінності неперервної освіти, формування універсальних навичок soft-skills.

Таким чином, сучасні виклики VUCA-світу зумовлюють увагу системи професійно-педагогічної підготовки в цілому та загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зокрема на формування готовності жити та ефективно працювати в складному, мінливому, непередбачуваному світі, розвиток умінь та навичок проблематизації багатомірної педагогічної дійсності, соціальної емпатії, концентрації на завданнях, гнучкості мислення, креативності, готовності до змін, толерантності до невизначеності, розуміння варіативності перебігу різних сценаріїв вирішення особистісних та професійних проблем.

### **Висновки до розділу 1**

Аналіз історико-педагогічного аспекту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у вітчизняних закладах освіти засвідчує, що її історичні витоки пов'язані із діяльністю університетів та університетських педагогічних інститутів у ХІХ ст., зокрема Харківського, Київського університетів, Ніжинської гімназії вищих наук князя І. Безбородька та ін. Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів протягом ХІХ – ХХ ст. розвивався за логікою становлення та розвитку педагогічної науки, характеризується академічною, філософсько-педагогічною спрямованістю у ХІХ – на початку ХХ ст., професійно-орієнтованою – у 20-х – 70-х рр. ХХ ст., професійно-технологічною – з 80-х рр. ХХ ст., визначається динамікою розвитку – від багатопредметності у 20-30-х рр. ХХ ст. до уніфікованих навчальних планів у другій половині ХХ ст., утвердженням з 30-х рр. ХХ ст. таких змістових розділів загальнопедагогічної підготовки, як «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Школознавство». Важливою віхою у становленні та розвитку теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів у другій половині ХХ ст. є розробка та обґрунтування концептуальних засад такого складника професійної підготовки вчителів як навчальний курс з педагогічної

майстерності. Звернення до історико-педагогічного аспекту у засвідчує стійку тенденцію розгляду загальнопедагогічної підготовки як базового елементу професійного навчання майбутніх учителів та викладачів, її залежність від соціокультурних умов розвитку суспільства, наукових здобутків педагогічної теорії та рівня розвитку педагогічної практики.

Загальнопедагогічна підготовка розглядається системний і цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і шкільної практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності. Основою загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів виступає базове педагогічне знання як структурована сукупність основних педагогічних понять, теорій, концепцій, законів, закономірностей, принципів, способів педагогічної діяльності, технологій, етичних норм, цінностей та професійних спрямувань майбутнього вчителя (О. Антонова), сукупність педагогічних умінь та навичок, відповідні технології, форми, методи навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності (інтерактивне, проєктне навчання, кейс-метод, проблемно зорієнтоване навчання, навчання на основі феноменів, «перевернене навчання» (flipped learning), ризоматичне навчання та ін.). Система знань, умінь та навичок сучасного вчителя має подвійне призначення – як методологічний фундамент професійної діяльності та як безпосередній інструмент практичних дій.

Визначення змісту загальнопедагогічної підготовки у сучасних умовах здійснюється на основі *принципів*: відповідності вимогам суспільства, розвитку науки і культури, системності, професійної спрямованості, варіативності, практико зорієнтованості, індивідуалізації, модульності, орієнтації на потенційну складність та багатомірність педагогічної дійсності, варіативності форм репрезентації педагогічної дійсності та педагогічного знання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів. Педагогічне знання виступає засобом освоєння різних видів майбутньої професійної

діяльності в єдності її предметного та соціального контекстів. Відповідно, у процесі освітньої діяльності у ЗВО зміщуються акценти з домінування навчальної інформації як мети вивчення того чи іншого освітнього компоненту на оволодіння способами практичної діяльності, на опанування методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності.

Експоненціальне розширення інформаційного простору, ускладнення професійно-педагогічних завдань актуалізує увагу до *апостеріорної моделі педагогічної освіти*, яка передбачає формування особистісного досвіду аналізу та вирішення професійно-педагогічних ситуацій на основі проблематизації та концептуалізації явищ та процесів педагогічної дійсності, вибору стратегії та тактик педагогічної взаємодії, формування професійно зорієнтованих умінь та навичок пошуку та аналізу інформації, її обробки на основі логічних операцій та системного аналізу, розгляду педагогічного знання в контексті постнекласичної наукової раціональності, взаємозв'язку явного та неявного педагогічного знання

Наукові розвідки щодо обґрунтування та впровадження концепцій, моделей навчання педагогіки, пов'язані із реалізацією компетентнісного підходу в освіті, наукових положень інтегративного, холістичного підходів до професійного, особистісного розвитку майбутніх фахівців, сучасних теорій організації самостійної роботи у контексті стратегій навчання упродовж життя.

Визнання особливостей сучасної соціокультурної ситуації одним із найвагоміших чинників розвитку освітнього простору зумовлює необхідність розгляду професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти у вимірах концепції VUCA-світу (V (*Volatility*) – нестабільність, мінливість, швидкоплинність, U (*Uncertainty*) – невизначеність, непередбачуваність, C (*Complexity*) – складність, багатомірність, A (*Ambiguity*) – неоднозначність). Доведено необхідність урахування у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти особливостей, *по-перше*, сучасного інформаційного світу, в якому кількість даних подвоюється кожні два роки, сучасна людина за місяць отримує та обробляє стільки ж інформації, скільки людина XVII ст. – за все життя, *по-*

друге, освітніх трендів майбутнього (персоналізації, гейміфікації, візуалізації тощо) та випереджувальної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, *потретьє*, феномена невизначеності в транзитивних суспільствах, що розглядається як джерело активності людини, ресурс варіативності, креативності у пошуку шляхів вирішення та проектування освітніх цілей та завдань, формування здатності до «створювальних» знань та вмінь відповідно до обставин, що стрімко змінюються (Ю. Мелков). Епістемологічний вимір урахування викликів VUCA-світу в процесі підготовки майбутніх учителів актуалізує *феномен знання*, сутнісні ознаки якого поступово трансформуються від його розуміння як стійких та узгоджених істин до таких характеристик, як незавершеність, принципова неповнота, конвенціональність та контекстуальність, що вимагає формування умінь та навичок оцінки достовірності, релевантності інформації, попередження та подолання Гугл-ефекту (*Google-Effects*), «цифрової амнезії» (*Digital Amnesia*).

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [58; 63; 64; 73; 74; 75; 80; 81; 82; 88].

## РОЗДІЛ 2.

# КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

### **2.1. Сучасні наукові підходи до дослідження та реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Сучасна освітня практика як соціокультурний феномен вимагає нової концептуальної моделі освіти, що слугуватиме підґрунтям для подальшої трансформації процесу професійної підготовки фахівців в цілому та майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників зокрема. Необхідність модернізації освіти актуалізує пошук нових теоретичних та методологічних засад професійного та особистісного становлення людини в системі неперервної освіти. Вимоги суспільства постнекласичної раціональності не може задовольнити освіта, яка має на меті підготовку фахівців до діяльності із усталеними функційно-рольовими ознаками. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки професіоналів, які вільно орієнтуються у сучасному просторі міждисциплінарного, трансдисциплінарного знання, здатних не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити задачі, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – необхідність професійної підготовки 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 змісту та форм підготовки майбутніх фахівців.

Концептуальні засади дослідження передбачають урахування наукових положень сучасних методологічних підходів, які завдають рамки та

зумовлюють спрямованість дослідницького пошуку, принципи та методи дослідження, а також репрезентацію теоретичних ідей, що становлять підґрунтя наукової розвідки.

У науковій літературі поняття «методологічний підхід» розглядається як: «принципова методологічна орієнтація, точка зору, з яких розглядається об'єкт вивчення (спосіб визначення об'єкта); поняття або принцип, що керують загальною стратегією дослідження» [44, с. 74]; «певний вихідний принцип, вихідна позиція, основне положення чи переконання; напрям вивчення предмета дослідження» [349, с. 117]; сукупність «ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого, принципів, що лежать в основі стратегії дослідницької діяльності, а також способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії в практичній діяльності» [192, с. 13].

Акцентуємо увагу на позиції Н. Іпполітової, яка наголошує на необхідності виокремлення трьох рівнів у потрактуванні методологічного підходу: «філософсько-прескриптивний – сукупність ідей, що визначають загальну наукову світоглядну позицію вченого при здійсненні дослідження (філософський рівень методології); концептуально-дескриптивний – сукупність принципів, що складають основу стратегії дослідницької діяльності (загальнонауковий та конкретно-науковий рівні методології); процесуально-праксеологічний – сукупність способів, прийомів, процедур, що забезпечують реалізацію обраної стратегії діяльності (рівень методики та техніки дослідження) [192, с. 13]. Відповідно, у науковому дослідженні методологічні підходи виконують такі *функції*: філософсько-нормативну, когнітивно-прогностичну, конструктивно-праксеологічну.

Багатомірність явищ та процесів педагогічної дійсності, потенційна складність процесу загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, взаємозв'язок та взаємозумовленість чинників, що впливають на зазначений феномен, визначають необхідність використання сукупності методологічних підходів, що забезпечують отримання об'єктивної, релевантної інформації для створення цілісної, несуперечливої картини

досліджуваного явища, врахування багатомірності та складності педагогічної дійсності, врахування взаємозв'язку та взаємозумовленості відповідних соціокультурних чинників, що впливають на перебіг відповідних процесів або явищ.

*Основними методологічними підходами* визначено системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, праксеологічний, епістемологічний та технологічний підходи. Сутнісні ознаки представлених підходів дозволяють визначити найсуттєвіші аспекти досліджуваного феномену, теоретичній позиції, що забезпечують всебічний розгляд предмета дослідження, принципи та методи теоретичного та експериментального пошуку.

*Системний підхід* (А. Авер'янов, В. Афанасьєв, П. Анохін, І. Блауберг, М. Каган, І. Прангішвілі, В. Садовський, А. Уйюмов, Е. Юдін та ін.) виходить з розуміння системи (грец. *συστημα* – поєднання, утворення, ціле, що складається з частин) як: цілісної множини взаємозв'язаних елементів [449, с. 83], сукупності об'єктів, взаємодія яких зумовлює появу нових, інтегративних якостей, які не властиві окремим компонентам, що утворюють систему [24, с. 19], сукупності визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія [508, с. 583], визначення таких її основних ознак: система складається з елементів; елементи взаємодіють між собою; властивості системи не дорівнюють сумі властивостей її складників. Внутрішні властивості системи «характеризуються системно-компонентним, системно-структурним, системно-функційним та системно-інтегративним аспектами» [24, с. 21].

Структура системи відображає найбільш суттєві, стійкі зв'язки між елементами системи та їхніми групами, які забезпечують основні властивості системи. Структура системи може змінюватися внаслідок впливу внутрішніх та зовнішніх чинників, відповідних метасистем. Особливо слід відзначити необхідність врахування функційного аспекту системи, оскільки «функції виступають і як форми, способи прояву активності, життєдіяльності системи та її компонентів, форми поведінки, що сприяють збереженню компонентів та системи, як взаємозв'язок, що визначає порядок включення компонентів, частин у ціле» [24, с. 26].



Успішне функціонування системи вимагає дотримання відповідних принципів: *цілісність* (досліджуваний об'єкт як система розглядається з одного боку як єдина цілісність, з іншого – як підсистема для вищих рівнів); *ієрархічність* побудови (наявність елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня); *структурність* (взаємозв'язок елементів у межах конкретної організаційної структури); *системність* (властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи) [489].

Як цілісні утворення системи можуть бути описані за таких умов: наявність інтегративних якостей, які не властиві жодному з окремо узятих елементів, що утворюють систему; наявність елементів, компонентів, частин, що утворюють систему; наявність структури, тобто відповідних зв'язків та відносин між частинами та елементами; наявність функційних характеристик системи в цілому та окремих її компонентів; наявність комунікативних властивостей системи що проявляються у двох формах: у формі взаємодії з середовищем та формі взаємодії даної системи з суб- і суперсистемами, тобто системами більш низького та більш високого порядку, по відношенню до яких вона виступає як частина (підсистема) або як ціле; історичність, наступність або зв'язок минулого, теперішнього та майбутнього у системі та її компонентах [24, с. 18–39].

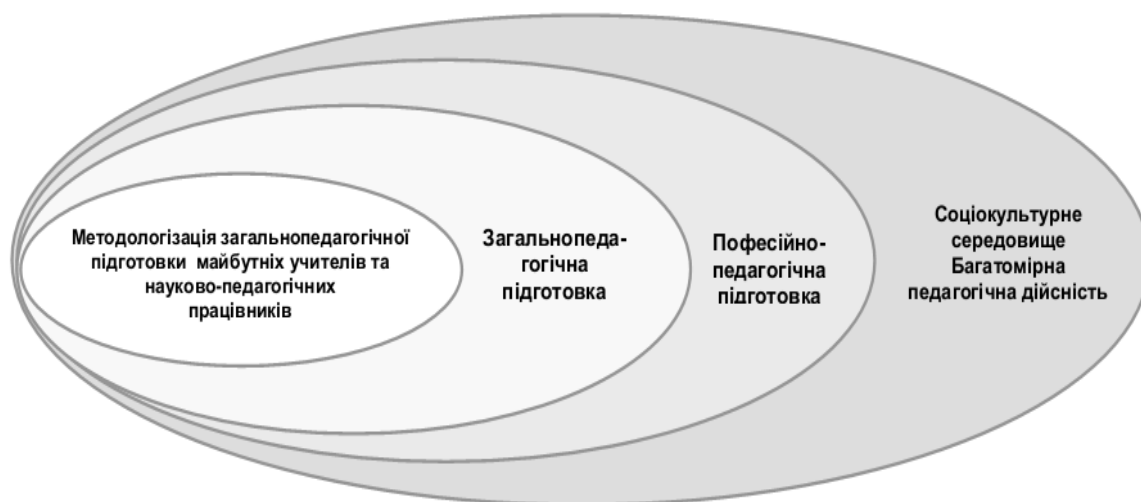
Методологічні засади аналізу явищ та процесів педагогічної дійсності з позицій системного підходу досліджували Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Гончаренко, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, В. Кушнір та ін., ідеї системності у вихованні – Ф. Корольов, Л. Новікова, Н. Селиванова та ін. Системний підхід в педагогіці «спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язку та зведення їх в єдину теоретичну картину» [126, с. 305]. Важливо відзначити, що наукові положення системного підходу використовуються як методологічне підґрунтя з одного боку для *дослідження педагогічних явищ та процесів, визначення їхніх системних характеристик та умов функціонування в соціокультурному середовищі* та з іншого – для *моделювання, розробки та забезпечення*

*педагогічних систем* як цілісних феноменів освітньої практики (дидактичні, виховні педагогічні системи, педагогічні системи, призначені для формування тих чи тих особистісних, професійних якостей учнівської та студентської молоді). Важливим є зауваження В. Сластьоніна про те, що інтегративна, специфічна якість саме педагогічних систем зумовлена саме об'єктом педагогічної діяльності [469, с. 34].

Системний підхід у дослідженні проблем методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти передбачає необхідність, *по-перше*, виявлення та обґрунтування структури досліджуваного явища та зв'язків між відповідними елементами, *по-друге*, визначення метасистеми, у межах якої існує досліджуване явище, особливостей зв'язків між ними; *по-третє*, урахування зовнішніх та внутрішніх чинників, що впливають на процес методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, *по-четверте*, визначення функцій досліджуваного феномена, *по-п'яте*, виявлення тенденцій становлення та розвитку процесу методологізації як системного утворення.

Необхідність аналізу соціогуманітарних феноменів у вимірі таких характеристик як відкритість, множинність чинників детермінації зумовлює увагу до *метасистемного підходу*, згідно якого будь-яке педагогічне явище чи процес має розглядатися у зв'язку із системами вищої рівня – метасистемами (А. Карпов, Т. Клімонтова). Саме такий підхід «дає можливість найадекватніше й повно досліджувати складні і специфічні системи. Найважливішою й по суті унікальною серед особливостей систем такого класу є придбання ними принципово нової і специфічної якості – здатності до функційного залучення до них змістових характеристик і особливостей тієї метасистеми, «складниками» якої вони є» [208, с. 55].

Відповідно, метасистемами для досліджуваного феномену (Рис. 1.2) виступають загальнопедагогічна підготовка, професійна підготовка у ЗВО майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників та соціокультурне середовище / багатомірна педагогічна дійсність.



**Рис. 2. 1. Метасистемний аспект дослідження методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Досліджуване системне явище/процес пов'язано із метасистемами на основі прямих та зворотних зв'язків. Крім того, суттєвий вплив надають актуальні соціокультурні умови – інформатизація суспільства, цифровізація освітнього середовища, поява інноваційних освітніх ресурсів та педагогічних технологій. Також слід відзначити вплив соціально-психологічних характеристик суб'єктів освітнього процесу ЗВО – здобувачів вищої освіти, викладачів, зокрема трансформації мотиваційної сфери, кар'єрних очікувань та професійних інтересів.

*Протиріччя та труднощі* використання системного підходу в педагогічній теорії та практиці пов'язані насамперед із специфікою предметної галузі освіти, методології соціально-гуманітарного пізнання. Проблемне поле в якому функціонують педагогічні явища та процеси, що аналізуються з точки зору системного підходу, характеризується наявністю переважно *слабкоструктурованих проблем*, які В. Новосельцев визначає як проблеми, що «містять як якісні, так й кількісні елементи, причому якісні, маловідомі, невизначені сторони мають тенденцію домінувати» [352, с. 19]. Відповідно, абсолютизація формальної оцінки функціонування таких системних явищ неможлива. О. Усольцев відзначає неоднозначність системних проблем, яка можуть бути вирішені завдяки множинності шляхів, оскільки «вибір кращого

маршруту часто неможливий науковими, логічними методами» [505, с. 66]. Означені позиції необхідно враховувати у процесі використання системного підходу для вирішення проблем конкретного педагогічного дослідження.

Положення системного підходу необхідно розглядати як теоретико-методологічні засади *прикладного системного аналізу* як технології вирішення проблем у різних сферах життєдіяльності суспільства, в тому числі й у галузі педагогічної теорії та практики. Навчання навичкам системного аналізу явищ та процесів педагогічної дійсності виступає важливим завданням професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, які мають оволодіти вміннями та навичками формулювання та ідентифікації проблеми, пов'язаної з конкретним педагогічним явищем або процесом, визначення їхніх складників як систем, відповідних метасистем, функцій та зв'язків, а також оцінювати ресурси, варіанти вирішення проблеми.

Таким чином, системний підхід згідно завдань дослідження зумовлює, *по-перше*, всебічний розгляд проблеми методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, урахування множинності зовнішніх та внутрішніх чинників та умов, що визначають її теперішній стан та тенденції розвитку, *по-друге*, орієнтацію на розкриття цілісності досліджуваного феномену, принципів його функціонування, етапів розвитку та трансформації, *по-третє*, урахування метасистемних характеристик процесу методологізації, прямого та опосередкованого впливу соціокультурних запитів суспільства та вимог професійної підготовки майбутніх педагогічних працівників.

*Діяльнісний підхід* ґрунтується на філософсько-психологічних положеннях теорій діяльності (К. Абульханова-Славська, О. Анісімов, В. Давидов, О. Леонт'єв, М. Розов, С. Рубінштейн та ін.), реалізації діяльнісного підходу в освіті (О. Боровських, В. Шадриков), розумінні діяльності «або в якості універсального принципу людського світу, або як підґрунтя певної предметної галузі» [570, с. 175], як єдності свідомості та діяльності, діяльності як специфічної форми активного ставлення людини до світу, провідного засобу та умови розвитку особистості як активного суб'єкта.

О. Леонтьєв наголошував, що «людська діяльність здійснюється в діях: дія – це процес, підкорений свідомій меті; способи здійснення дії-операції. Виконання операцій завдається умовами, в яких діє людина» [288, с. 109].

У словникових виданнях поняття «діяльність» розкрито, як: «форма активності, що характеризує здатність людини чи пов'язаних з нею систем бути причиною змін у бутті... Діяльності притаманні – трансформація зовнішнього у внутрішнє, єдність опредметнення та розпредметнення певних смислів, що задають параметри її здійснення. Для людської діяльності характерний вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень» [508, с. 163]; «активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, в ході якої людина виступає як суб'єкт, який цілеспрямовано впливає на об'єкт та задовольняє таким чином свої потреби» [349, с. 25]; «динамічна система взаємодій суб'єкта зі світом, у процесі яких відбувається виникнення й втілення в об'єкті психічного образу і реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта на предметній дійсності» [549, с. 101]; «спосіб буття людини в світі, здатність її вносити в дійсність зміни» [126, с. 9]; «форма психічної активності суб'єкта, спрямована на пізнання та перетворення світу та самої людини» [224, с. 71];

- «система дій та операцій, об'єднаних загальною внутрішньою мотивацією та спрямованих на досягнення певних цілей», «активна взаємодія людини з навколишньою дійсністю, в ході якої суб'єкт цілеспрямовано впливає на об'єкт та задовольняє свої потреби» [379, с. 36, 227].

Не зважаючи на відмінності у визначенні поняття «діяльність» у науковому дискурсі основними параметрами аналізу цього феномену завжди розглядають такі: суб'єкт, його потреби та мотиви; мета, яка зумовлює активні дії суб'єкта; засіб реалізації мети; результат діяльності.

О. Анісімов виокремлює три аспекти розгляду діяльності: будь-який процес розглядається як діяльність; поняття «діяльність» співвідноситься із задоволенням потреб людини і тому акцентується увага на внутрішній структурі діяльності (потреби, мотиви, цілі, механізми інтеріоризації, способи розвитку доцільної активності); у соціотехнічному аспекті діяльність

розглядається в якості природно існуючого об'єкту, само поняття «діяльність» використовується в якості засобу організації мислення та активності людини.

О. Новиков та Д. Новиков достатньо чітко розрізняють репродуктивну та продуктивну діяльність: якщо цілі задаються людині ззовні: учню – учителем, фахівцю – начальником і т.д., або ж людина з дня на день виконує одноманітну, рутинну роботу, то діяльність носить репродуктивний (виконавчий), нетворчий характер і проблеми визначення мети, тобто побудови процесу визначення мети, не виникає. У разі ж продуктивної діяльності – навіть відносно нестандартної, а тим більше інноваційної, творчої діяльності, якою, зокрема, є інноваційна діяльність фахівця-практика (педагога, лікаря, інженера і т.д.), – мета визначається самим суб'єктом, і процес цілепокладання стає досить складним процесом, що має свої власні стадії і етапи, методи і засоби» [349, с. 27].

О. Боровських та М. Розов відзначають, що «будь-яка діяльність – педагогічна чи наукова, фінансова чи виробнича, культурна або організаційна – це, з одного боку, деяка з функцій суспільства, а з іншого – елемент структури того ж суспільства... Таким чином, саме через призму діяльнісного погляду ми починаємо чітко бачити суспільство як систему – як об'єктивну відповідність між структурою цього об'єкту та функціями елементів цієї структури» [50, с. 26].

Згідно діяльнісного підходу у потрактуванні О. Боровських та М. Розова «метою освіти є підготовка людини до майбутньої діяльності в суспільстві, а змістом освіти – освоєння загальних методів та форм людської діяльності. Предметний зміст освіти виступає лише як засіб, матеріал, на якому відбувається навчання» [50, с. 23]. Отже, провідними функціями освіти необхідно визнавати підготовку людини до участі в діяльності людської спільноти, а метою освіти – набуття узагальнених навичок діяльності [Там само, с. 37–38]. Відповідно, діяльнісними принципами педагогіки визначено такі: основна функція освіти – підготовка людини до участі в діяльності людського суспільства і тому «мета освіти – набуття навичок діяльності. Причому навичок обов'язково в узагальненій формі», учіння людини є специфічним видом діяльності, тому й вибудовуватися навчальна діяльність повинна як й будь-яка

людська діяльність, за тими ж законами та принципами; педагогічна діяльність є специфічним видом діяльності, яку необхідно розглядати як управлінську, організаторську та направляючу діяльність [50, с. 39–40].

Традиційне розуміння сутності діяльнісного підходу у вищій школі пов'язано із включенням студентів у процесі навчання у різні види діяльності, що дозволяє не тільки опанувати відповідні знання, уміння та навички, а й використовувати їх в ситуаціях професійної діяльності. Відповідно, організація освітнього процесу у ЗВО сприяє формуванню позиції активного суб'єкта пізнання, професійної діяльності, цілеспрямованого формування навчальних умінь та навичок щодо усвідомлення цілі, планування майбутньої діяльності, вибору форм та методів її реалізації, аналізу та оцінки результатів такої діяльності. В. Сластьонін підкреслював, що «діяльнісний зміст професійно-особистісного розвитку педагога формує в нього фундаментальну здатність становитися та буди справжнім суб'єктом власної діяльності в професіогенезі» [469, с. 14].

У вирішенні проблем професійної підготовки майбутніх фахівців важливо урахувати особливості того чи іншого виду діяльності – пізнавальна, ціннісно-орієнтувальна, комунікативна, перетворювальна – в освітньому процесі, формувати навички переносу досвіду реалізації одного виду діяльності у площину іншого.

Діяльнісний підхід сприяє формуванню в майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників теоретичного випереджувального, модельного мислення, що забезпечує уміння діяти в нестандартних ситуаціях, використовувати узагальнені способи пізнання багатомірної педагогічної дійсності, представлені у різних формах репрезентації, завдяки побудови системи загальнонаукових та власне педагогічних понять. Суттєвими перевагами діяльнісного підходу у педагогічній освіті є спрямованість на глибоке занурення в сферу майбутньої професійної діяльності, розвиток професійно зорієнтованих якостей та мотивації до майбутньої успішної та продуктивної діяльності, формування професійних умінь та навичок вже на етапі підготовки у ЗВО.

Таким чином, діяльнісний підхід у процесі дослідження методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників зумовлює організацію освітнього процесу у напрямі забезпечення суб'єктної активності майбутніх фахівців у сфері освіти, узагальнених способів пізнання педагогічної дійсності, урахування особливості видів педагогічної діяльності, спрямованості на саморозвиток та самовдосконалення як в навчальній, так й у майбутній професійній діяльності. Діяльнісний підхід пов'язано також із забезпеченням ініціативності студентів педагогічних спеціальностей щодо пізнання багатомірної педагогічної дійсності, використання різних видів науково-пізнавальних процедур та методів.

*Особистісно зорієнтований підхід* розглядається як методологічна орієнтація освітнього процесу, що ґрунтується на ідеях гуманістичної психології та педагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс), психології суб'єктності (Б. Ананьєв, А. Брушлинський, В. Рибалка, В. Слободчиков та ін.), особистісної орієнтації усіх форм освітньої діяльності (І. Бех, Є. Бондаревська, В. Серіков, С. Подмазін, М. Чобітько, І. Якиманська та ін.), педагогіки і психології духовності (І. Бех, М. Боришевський, Е. Помиткін, М. Савчин, Г. Шевченко, Ж. Юзвак та ін.).

Поняття «*особистість*» розглядається як: «людський індивід в аспекті його соціальних якостей, які формуються в процесі історичних конкретних видів діяльності та суспільних відносин» [508, с. 289]; «феномен суспільного розвитку, конкретна жива людина, яка має свідомість і самосвідомість... саморегульована динамічна функціональна система без упину взаємодіючих між собою властивостей, відносин і дій, що складаються в процесі онтогенезу людини» [549, с. 305]; «у широкому розумінні – конкретна, цілісна людська індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей; у вузькому, філософському розумінні – індивід як суб'єкт соціальної діяльності, властивості якого детерміновані конкретно-історичними умовами життя суспільства» [126, с. 243]; «інтегральне поняття, що характеризує людину в якості об'єкта та суб'єкта біосоціальних стосунків та поєднує в ній загальнолюдське, соціаль-



но-специфічне та індивідуально-неповторне» [224, с. 160]; «людина як учасник історико-еволюційного процесу, яка виступає носієм соціальних ролей та має можливості вибору життєвого шляху, в ході якого вона перетворює природу, суспільство та саму себе» [379, с. 233]; «1) індивід як суб'єкт соціальних відносин, система соціально значущих якостей людини, продукт соціалізації; 2) системна якість, якої набуває індивід у предметній діяльності та у спілкуванні, що характеризує його з боку включення в суспільні відносини» [473, с. 60].

Важливим є психологічний аспект розуміння поняття «особистість», пов'язаний із акцентом, по-перше, на включеності до суспільних відносин, по-друге, на системній якості індивіда, що формується у спільній діяльності та у спілкуванні. В. Шапар відзначає, що критеріями сформованості особистості є такі: «1) наявність у мотивах ієрархії в одному певному розумінні – як здатності переборювати власні безпосередні спонукання заради чогось іншого, тобто здатності до поведінки опосередкованої; при цьому передбачається, що мотиви, завдяки яким переборюються безпосередні спонукання, соціально значимі, соціальні за походженням і змістом (просто опосередкована поведінка може мати в основі й стихійно сформовану ієрархію мотивів, і навіть «стихійну моральність»: суб'єкт може не усвідомлювати, що саме змушує його здійснювати певні вчинки, проте діяти цілком морально); 2) здатність до свідомого управління власною поведінкою; таке управління здійснюється на основі усвідомлених мотивів-цілей і принципів (на відміну від першого критерію, тут передбачається саме свідомо супідрядність мотивів – свідоме опосередкування поведінки, що припускає наявність самосвідомості як особливої інстанції особистості)» [549, с. 306].

Особистісно зорієнтований підхід у вищій освіті зумовлює: послідовне ставлення до студента як до особистості, відповідального суб'єкта власного розвитку; урахування індивідуальної неповторності кожного суб'єкта освітнього процесу, оскільки «головна цінність людини полягає не в знанні, яке вона набуває, а в тій унікальності, яку вона втілює» [43, с. 250]; створення

освітнього середовища на основі цінностей взаємоповаги та взаємопідтримки, партнерських взаємин, суб'єктного досвіду кожної людини; визнання особистості з її неповторним унікальним внутрішнім світом основною цінністю освіти (Є. Бондаревська, С. Кульневич); сприяння самореалізації та саморозвитку учнівської та студентської молоді; розгляд змісту професійної освіти як підґрунтя для актуалізації та розвитку досвіду, ціннісно-сміслової орієнтації майбутніх фахівців, світоглядного самовизначення у контексті завдань майбутньої професійної діяльності.

У процесі загальнопедагогічної підготовки саме *особистість майбутнього педагога* є цільовим орієнтиром, потенційним ресурсом успішності професійної діяльності, оскільки «особистість як рівень професійної підготовки педагога є вираженням особистості як способу й рівня існування людини, характеристикою і рівнем розвитку людини, її соціальною значущістю. Особистість педагога відображає його певний соціальний статус, соціальне визнання, передбачає певний рівень професійних здібностей, професійної культури. Не можна завоювати соціальне довір'я і визнання при низькій професійній віддачі. Педагог-особистість як рівень професійної підготовки педагога має здатність на вільні, самостійні й відповідальні дії згідно зі своєю позицією, мораллю, переконаннями» [281, с. 194]. Повною мірою можна погодитися із дослідниками, які визначають такі якості особистості педагога, які слугують орієнтирами у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери освіти: «об'єктивне сприймання реальності; прийняття себе й інших, світу в цілому такими, як вони є; неегоцентричність, у загальному – дотримання «полі-», а не «моно-»; розвиненість творчих здібностей; діалогічне сприймання «інших»; моральні критерії поведінки, дій; орієнтація на духовні цінності; відносна незалежність від соціального середовища; поцінування як цілей педагогічного процесу, так і засобів їх досягнення; мати діалогічне мислення, діалогіку логік; виражати не тільки свої наміри та бажання, а наміри та бажання інших; відстоювати й упроваджувати в життя свої переконання; здатність до розширення свідомості, орієнтація на духовність» [281, с. 195].

Особливо слід підкреслити акцент на *духовності* як важливій якості особистості та принципу професійного та соціального життя. Саме духовність, як зазначає Г. Шевченко, є специфічно людською якістю, яка «безперечно втілює в собі найкращі зразки людської поведінки, мудрості, дотримання і утвердження в повсякденному житті вищих моральних законів, наслідування кращим загальноприйнятим естетичним ідеалам. Духовність по суті є найвищою сходинкою в системі людських якостей, де панують совість, честь, гідність, свобода, милосердя, гуманізм, душевність, сердечність, працелюбство, творчість за законами краси» [554, с. 244]. Необхідність звернення до поняття «духовність» у контексті професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників зумовлена тим, що система освіти в цілому та педагогічна освіта зокрема має виступити як підґрунтя, яке спроможне нейтралізувати негативні впливи тотальної технологізації, утвердження технократичного мислення, та закласти основи духовності як здатності до самотворення. Вчитель має розглядатися як носій цінностей культури, ідеалів духовності. Зрозуміло, що представники педагогічної професії неспроможні попередити деструктивні перетворення у суспільстві, однак зайняти позицію протистояння можуть і просто зобов'язані. Відповідно, пошуки шляхів трансформації педагогічної освіти у напрямку гуманізації, одухотворення процесу особистісного та професійного розвитку майбутніх учителів пов'язані з удосконаленням змісту, форм та методів професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників у контексті методологізації відзначеного напрямку вищої школи.

Реалізація особистісно зорієнтованого підходу у загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників актуалізує проблему поточної діагностики індивідуальних соціально-психологічних особливостей студентів, необхідність урахування динаміки цілей та мотивів навчальної діяльності, трансформацію ставлення до майбутньої професійної діяльності. Важливими у такому контексті є позиції І. Беґа, який відзначав, що «входження у професійну діяльність вимагає від людини не тільки настійних зусиль з оволодіння засобами професійної діяльності, але й значної

перебудови як самосвідомості, так і всієї свідомості в цілому. Така перебудова інколи буває настільки драматична, що веде до спотворення професійних уявлень і формування різнобічних психологічних захистів – знецінення професії, зміщення інтересів у сфері непрофесійних занять, і навіть, як крайня міра, до відмови від обраного шляху. Тож необхідна своєчасна корекція, а той пропедевтика професійних уявлень (вимог, цілей і цінностей професійної діяльності), а також оцінка власних можливостей і врахування відповідності трудової діяльності особистим інтересам» [43, с. 248].

*Компетентнісний підхід* у вищій педагогічній освіті ґрунтується на наукових положеннях компетентнісної парадигми в освіті (Н. Бібік, В. Болотов, Е. Зеєр, І. Зимня, О. Локшина, О. Овчарук, Е. Симанюк, А. Хуторський та ін.), сутнісних ознаках загальних та фахових компетентностей, визначених у рекомендаціях Ради Європи, розумінні компетентності як динамічної комбінації «знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та / або подальшу навчальну діяльність» [339, с. 43], компетенцій, як наданих (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноважень, кола її (його) службових й інших прав і обов'язків [Там само].

Актуальність компетентнісного підходу в освіті «зумовлена загальноєвропейською, та й світовою тенденцією інтеграції, глобалізації світової економіки, і зокрема, неухильно наростаючими процесами гармонізації «архітектури європейської системи вищої освіти» [285, с. 8]. Вітчизняні науковці (О. Овчарук, О. Пометун) розуміють компетентнісний підхід як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових) і предметних компетентностей особистості, результатом якого повинно стати формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості [234, с. 66]. Професійна освіта на основі компетентнісного підходу «інтегрує в собі її фундаменталізацію, методологізацію і, як результат, сформованість методологічної культури професійної діяльності та

особистісно зорієнтований підхід у професійній освіті для створення моделі індивідуального маршруту (траєкторії) професійної підготовки» [529, с. 123].

Н. Побірченко відзначає, що «компетентнісний підхід можна розглядати не лише як засіб оновлення змісту освіти, але і як механізм приведення його у відповідність до вимог сучасності. У такому разі відповідь на виклики «інформаційної революції» й формування глобального ринку вбачається у зміщенні кінцевої мети освіти зі знань на компетентності» [392, с. 28]. У сучасних умовах набуває особливого значення положення про те, що «оскільки компетентнісний підхід прямо пов'язаний з ідеєю всебічної підготовки й виховання індивіда не лише як спеціаліста, професіонала своєї справи, а і як особистості, члена колективу й соціуму, він є гуманітарним у своїй основі» [Там само].

Відмінності компетентнісного підходу від традиційного Т. Литвин характеризує таким чином: «На відміну від знань, вмінь, навичок, що передбачають дію за аналогією, за зразком, компетентність передбачає досвід успішного здійснення самостійної діяльності, вміння приймати ефективні рішення у незнайомих ситуаціях. По-перше, потрібно визнати, що змістом компетентнісного підходу є спрямованість навчального процесу на формування та розвиток в особистості системи ключових і предметних компетенцій. По-друге, особливостями компетентнісного підходу є: визнання компетенцій у якості кінцевого результату навчання та їх цілеспрямоване формування; перенесення акцентів із поінформованості суб'єктів навчання на їх уміння використовувати інформацію для вирішення практичних проблем; студентоцентрована спрямованість навчання; націленість фахової підготовки на майбутнє працевлаштування випускників» [289, с. 13–14].

У педагогічній діяльності компетентнісний підхід, як зауважують В. Болотов та В. Серіков, актуалізує здатність педагогічних працівників самостійно вирішувати завдання різного ступеня складності, що виникають у різних ситуаціях: «1) у процесі пізнання і відповідної інтерпретації явищ суб'єктивної та об'єктивної педагогічної реальності; 2) при освоєнні сучасних освітніх технологій; 3) у спільній діяльності педагогічних працівників, в етичних нормах,

при рефлексії власної інноваційної діяльності в освіті; 4) в процесі соціального життя при виконанні базових суспільних ролей; 5) при необхідності вирішувати життєві та професійні проблеми: професійного самовизначення, вибору стилю професійної та інноваційної діяльності, визначення стратегій і способів вирішення професійних конфліктів» [48].

Найважливішими ознаками компетентнісного підходу у контексті дослідження визначаємо такі:

- компетентність пов'язана із формуванням узагальнених способів дій, що забезпечують продуктивне виконання професійної діяльності (Е. Зеєр);
- компетентність не може бути зведена до відтворення предметних знань та умінь, а передбачає оволодіння майбутніми фахівцями складними видами діяльності. Отже, компетентність – це «знання в дії» (О. Асмолов);
- професійна компетентність майбутніх фахівців сфери освіти передбачає фундаментальні знання у галузі педагогіки, прийняття ціннісно-сміслових настанов педагогічної діяльності, володіння уміннями та навичками самоаналізу;
- компетентність передбачає особистісне ставлення майбутнього фахівця до предмету професійної діяльності, формування емоційно-ціннісного досвіду (А. Хуторський);
- динамічний характер професійної компетентності, формування якої починається в освітньому процесі ЗВО, характеризується нелінійністю, залежністю від зовнішніх та внутрішніх чинників;
- спрямованість освітнього процесу на переведення мотивації з пізнавальної в професійну, трансформацію навчальної активності як відповіді на вплив викладача та вимоги ЗВО в самостійну, автономну, ініціативну діяльність;
- сполучення ключових та фахових компетентностей, необхідність формування Soft skills як надпредметних умінь та навичок (вміння працювати в команді, комунікабельність, креативність та ін.), що не обмежені певною професійною діяльністю та забезпечують конкурентоспроможність сучасного фахівця на ринку праці;

- практико зорієнтований характер професійно-педагогічної освіти, що зумовлює необхідність використання технологій, форм та методів освітньої діяльності, які дозволяють майбутнім учителям набути досвід практичної діяльності безпосередньо у ЗВО;

- орієнтація на неперервну освіту та професійне самовдосконалення у різних формах формальної, неформальної та інформальної освіти.

Компетентнісний підхід як провідний у сучасній вітчизняній освіті не можна абсолютизувати та розглядати як єдину основу вирішення всіх актуальних проблем освітнього сьогодення. Так, наприклад, Н. Побірченко підкреслює, що «звертає на себе увагу те, що, приймаючи поняття компетентність, компетенція, компетентнісний підхід як робочі терміни, науково-педагогічні співтовариства в країнах з усталеними науково-освітніми традиціями зовсім не схильні надавати їм занадто широке поле застосування. Поряд з ними зберігають всі права «громадянства» й такі інтегральні терміни, як знання, кваліфікація, професіоналізм, здібності та ін.» [392, с. 29]. Підґрунтям компетенції виступає знання, сама сутність та функції якого у сучасних умовах суттєво трансформуються та вочевидь мають тенденції до серйозних змін у найближчий час. Залишаються проблемними питання діагностики, вимірювання емоційно-ціннісного компоненту педагогічної компетентності, урахування варіативності, нелінійності та багатомірності педагогічної дійсності, що складає загальний контекст професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

У логічному зв'язку із діяльнісним, компетентнісним підходами необхідно розглядати *праксеологічний підхід* в освіті. Обґрунтування прaxeології (від грец. *praxis* – діяльність, практика) як науки, «яка вивчає історичні типи й види практики – раціональні форми організації людських дій, що спрямовані на зміну природи, суспільства та самої людини» [508, с. 512), пов'язано із іменами французького філософа А. Еспінаси (А. *Espinas*), польського філософа Т. Котарбінського (Т. *Kotarbiński*), американського економіста, філософа Л. фон Мізеса (L. *von Mises*), українського математика Є. Слущького.

Теоретичні засади праксеології висвітлено у праці Т. Котарбінського «Трактат про хорошу роботу» [255], в якій завдання праксеології розглядаються у межах аналізу техніки та аналітичного опису елементів та форм раціональної діяльності, вироблення найбільш загальних норм максимальної доцільності дій. Практична праксеологія, на думку Т. Котарбінського, є «типовою моделлю організаційної науки з ухилом до вироблення практичних порад, з асиміляцією даних з десятків наук, з систематизацією цих даних під кутом зору завдань цієї галузі діяльності» [255, с. 6]. Практична праксеологія розглядає діяльність людини з точки зору її оптимальної реалізації і передбачає організовану, координовану, свідому діяльність особистості, спрямовану на забезпечення таких якісних ознак, як успішність та ефективність, раціональність та оптимальність, технологічність, перетворювальний характер, практичність, свідомий вибір людиною тих чи інших засобів, прийомів та методів діяльності, які забезпечують результативність, сприяють самореалізації та активності у різних формах життєдіяльності з урахуванням ситуацій невизначеності та ризику.

З урахуванням значущості закономірностей перетворення практики та побудови діяльності на основі цих закономірностей у педагогічній теорії та практиці оформилась окрема галузь – *педагогічна праксеологія* як загальна теорія педагогічної діяльності із загальними принципами та шляхами підвищення ефективності та корисності професійних дій, закономірностями й умовами доцільної та раціональної побудови діяльності педагога [230, с. 52]. М. Чапаєв розглядає педагогічну праксеологію як методологію практичної педагогічної діяльності [545] та відзначає, що її предметом є «виявлення природи практичної діяльності педагога та діяльності учнів (вихованців), визначення та розробка на цій основі організаційних засад та технології реалізації цих видів діяльності» [545, с. 177]. Наукові положення педагогічної праксеології досліджуються І. Колесниковою, А. Мароном, Л. Монаховою, О. Титовою, В. Федотовою [230; 309], праксеологічний підхід до аналізу результативності педагогічної діяльності – О. Любогор [296]. Теоретико-методологічні аспекти



праксеологічного підходу в освіті розглядають В. Майборода, В. Поліщук, О. Романишина, Л. Романовська, О. Янкович та ін. [302; 397; 439; 440; 576].

У контексті саме педагогічної діяльності такий підхід «передбачає звернення до процесуальної сторони діяльності для її оптимізації, виявлення доцільності та раціональності педагогічних дій і операцій, оскільки саме педагогічна дія є основною функціональною одиницею педагогічної діяльності. Правильно виконані дії сприяють досягненню високого рівня результативності [296, с. 8]. Відповідно до завдань професійної педагогічної освіти предметом праксеології, як відзначає О. Романовська, є «способи досягнення мети в певній діяльності, вивчення цілей і засобів учинків, оцінка придатності обраних засобів для досягнення мети. Це дає змогу розглядати праксеологічний підхід як специфічний спосіб аналізу та пояснення практичної діяльності людини в контексті цільовідповідності, раціональності, ефективності її дій» [440, с. 214].

Для нашого дослідження цінною є позиція про необхідність структурно-функційного аналізу основних «інструментів», які використовує фахівець у практичній діяльності – *методу, методики, технології тощо*, рефлексії щодо успішності чи неуспішності своїх дій внаслідок застосування таких «інструментів» [230, с. 20]. Важливим є зауваження А. Марона про праксеологію як науку, що вивчає *типи та види практики* – раціональні форми організації людських дій, спрямовані на зміну природи, суспільства й самої людини [309].

За результатами аналізу наукових розвідок з проблем праксеологічного підходу в освіті в цілому та наукових позицій П. Зуєва зокрема Л. Романовська увиразнює такі умови досягнення ефективності освітнього процесу: «високий науковий рівень змісту навчання; чітка організація активної самостійної та практичної діяльності студентів; система формування в майбутніх фахівців раціональних способів продуктивної діяльності; розвиток мотиваційної сфери навчання, використання спеціальних прийомів стимулювання навчання; формування пізнавального інтересу, ціннісних орієнтацій; створення сприятливого комунікативного клімату в навчанні, позитивних

взаємовідносин між суб'єктами освітнього процесу при організації та виконанні спільних творчих робіт» [440, с. 159].

Важливим є твердження В. Майбороди про те, що «праксеологічна підготовка є базовою ціннісною орієнтацією фахівця, містить сукупність взаємозалежних настанов щодо ставлення до самого себе, до колег, роботодавців, до організації взаємодії. Вона являє собою найважливішу змістову характеристику професійної спрямованості особистості майбутнього фахівця... спрямована на розвиток таких особистісних настанов, що дають кожному студенту можливість стати суб'єктом конкретної професійної діяльності, власного розвитку й зіставити свої можливості з психологічними вимогами до професії.» [302, с. 33].

Узмістовлення положень означеного підходу для вирішення завдань професійної освіти в цілому та підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери зокрема дозволило В. Поліщук зробити висновок про те, що «праксеологічний підхід дає змогу виявити ефективні способи орієнтації й вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників на забезпечення їх успішності в майбутній професійній діяльності; встановити зв'язок професійної підготовки фахівців з ефектами їх практичної професійної успішності; фіксувати й інтерпретувати праксеологічно значущі ефекти професійної підготовки» [397, с. 149]. Для нашого дослідження важливим є висновок саме про значущість свідомого вибору методів, прийомів і засобів професійної діяльності, що забезпечують результативність праці, спонукають до активної творчої діяльності.

Доцільність звернення до праксеологічного контексту досліджуваної проблеми зумовлена тим, що праксеологія розглядає *способи діяльності з точки зору її практичних властивостей, тобто ефективності*. Професійна діяльність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників зокрема в єдності викладацької, навчально-методичної та науково-дослідницької діяльності повинна бути успішною, результативною, продуктивною, адекватною, послідовною.

Таким чином, урахування загальних положень праксеології, педагогічної праксеології, використання праксеологічного підходу у процесі професійної

підготовки фахівців різного профілю, викликів VUCA-світу, пов'язаних із стрімким розвитком інформаційного середовища, диверсифікацією ринку праці і т.п. зумовлюють висновки про реалізацію праксеологічного підходу у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *По-перше*, включення майбутніх фахівців галузі освіти у види діяльності, які є прямою чи опосередкованою проєкцією відповідних видів діяльності вчителя/викладача та науково-педагогічного працівника. *По-друге*, визнання методу як системоутворювальної категорії загальнопедагогічної підготовки, що сприяє перетворенню теорії на загальну методологію і розглядає її практичні властивості. *По-третє*, забезпечення в освітньому процесі ситуацій успіху як мету та засіб досягнення успішності освітнього процесу.

*Епістемологічний підхід* в освіті ґрунтується на розумінні епістемології (грец. *ἐπιστήμη*, «знання»; *λόγος*, «вчення») як філософсько-методологічної дисципліни, яка досліджує феномен знання, його різновиди, структуру, функціонування та розвиток; сучасних наукових розвідках у галузі епістемології (І. Касавін, О. Князева, В. Лекторський, Л. Мікешина, В. Петрушенко та ін.), педагогічної епістемології (Л. Бикасова, Н. Бойченко, О. Титова та ін.), дослідженнях епістемологічних проблем в освіті (О. Бабенкова, А. Галухін, Н. Громико, Ю. Громико, О. Карпов, Б. Майер, О. Нікітіна, П. Степанов, І. Чарікова та ін.)

Предметом епістемології є дослідження структур та процесів, що складають основу людських знань, фундаментальна система понять та припущень, на якій людина обґрунтовує та генерує всі інші знання, тобто епістемологія акцентує увагу на питанні «Як ми знаємо те, що знаємо». Актуальність епістемологічного повороту в сучасній соціогуманітаристиці пов'язана із ускладненням процесів пізнання реальності, багатомірністю поняття «знання», необхідністю урахування того, що «суб'єкт, який включений у «життєвий світ», володіє не тільки інформацією, а й «живим знанням» та інтуїцією» [325, с. 30].

Реалізація наукових положень сучасної епістемології в освіті має враховувати наявність протистояння *епістемологічного реалізму та епістемологічного конструктивізму*, що спричинює урахування різних пізнавальних стратегій

щодо процесу пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, ставлення до об'єктів такої дійсності та визначення пізнавальної позиції суб'єктів освітнього процесу. Епістемологічний реалізм потрактовує природу навколишньої реальності як незалежну від свідомості конкретного суб'єкта, натомість у межах *епістемологічного конструктивізму* (І. Касавін, О. Князева та ін.) визнається провідна роль соціальних відношень, що увиразнює специфічні для кожної особистості, кожного суб'єкта пізнання моделі навколишньої дійсності, особливу роль активності суб'єкта пізнання [237, с. 65]. З позицій соціального конструктивізму (П. Бергер, Т. Лукман) «соціальний порядок є продуктом людської діяльності та існує оскільки, постільки людська активність продовжує його продукувати» [35, с. 52]. Отже, педагогічне знання, що є основою загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, має розглядатися як конструювальний елемент педагогічного досвіду, інтегративна стратегія перетворення педагогічної дійсності. Звернення до проблематики епістемологічного конструктивізму актуалізує проблему розуміння ролі суб'єктів пізнання освітньої практики, їхньої світоглядної позиції у сприйнятті, розумінні та перетворенні дійсності.

Епістемологічний підхід у педагогічній теорії та практиці актуалізує увагу до низки важливих проблем. По-перше, *феномен «знання»*, його сутнісні характеристики, відмінності знання від інформації. По-друге, епістемологічний підхід в освіті акцентує увагу на особливостях *процесу здобуття знань* у сукупності його форм та варіантів представлення в освітній практиці згідно різних класифікацій знання (буденне, наукове; теоретичне та практичне тощо), співвідношенні моделей та практичних форм пізнання педагогічної дійсності, особливостях взаємозв'язку педагогічної реальності та педагогічної дійсності у становленні індивідуальної картини світу майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, методах пізнання педагогічної дійсності в контексті забезпечення об'єктивності, достовірності, релевантності результатів такого пізнання, відповідності прийнятих у педагогічному співтоваристві концепцій істини педагогічного знання. По-третє, необхідність розгляду сутнісних ознак

педагогічних явищ та процесів в контексті особливостей *різних форм репрезентації знання* в освітньому процесі. По-четверте, для майбутніх педагогів/викладачів особливого значення набуває *усвідомлення сутності понять «наукове знання» та «навчальне знання»*, співвідношення таких форм знання та, відповідно, методи перетворення наукового знання в навчальне. По-п'яте, епістемологічний підхід в освітньому процесі ЗВО зумовлює визначення *епістемологічних стилів* здобувачів вищої освіти у процесі навчальної та професійної діяльності, які є, як відзначає М. Холодна, стилями «вищого порядку в ієрархії пізнавальних стилів та визначають індивідуально своєрідні форми пізнавального ставлення до навколишнього світу та до себе як суб'єкту пізнавальної діяльності» [530, с. 312].

У контексті епістемологічного підходу до реалізації завдань загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти актуальним постає аналіз дилеми «знання про педагогіку чи знання педагогіки». Відповідно, важливим є розуміння переваг та обмежень як інформаційного, так й діяльнісного підходів до процесу загальнопедагогічної підготовки. Урахування епістемологічної проблематики у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти передбачає включення майбутніх фахівців сфери освіти до осмислення проблем сутності феномену знання, його характеристик, поняття істини в теоретичному та емпіричному пізнанні педагогічної дійсності, варіативності теорій істини тощо.

*Технологічний підхід* в освіті достатньо широко представлений у наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників (М. Бершадський, В. Беспалько, Б. Блум, Д. Брунер, В. Гузеєв, М. Кларін, Є. Полат, Г. Селевко та ін.), базується на розумінні метапредметного визначення технології як науково та/або практично обґрунтованої системи діяльності, що використовується людиною з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей [454, с. 46].

Тенденції технологізації у різних сферах життєдіяльності суспільства зумовлені становленням та розвитком інформаційної цивілізації. Філософський

смісл технологізації пов'язано із аналітико-синтетичними діями особистості, що спрямовані на перетворення певного об'єкту (П. Щедровицький).

В освітній сфері поняття «технологія» представлено у численних конструктах, пов'язаних майже з усіма компонентами цілісного освітнього процесу (технології навчання та виховання, педагогічна технологія, освітня технологія, технології розвитку, технології формування, технології спілкування тощо). Окремим напрямком трансформації освітньої галузі є подальший розвиток інформаційно-комунікаційних технологій. Актуальність технологічного підходу в освіті, згідно позиції Г. Селевка, зумовлена тим, що він дозволяє комплексно вирішувати освітні та соціально-виховні проблеми, аналізувати та систематизувати на науковій основі практичний досвід, зменшувати ефект впливу несприятливих обставин на людину, оптимально використовувати наявні ресурси, вибирати найбільш ефективні та розробляти нові технології та методи для вирішення нагальних соціально-педагогічних проблем [454, с. 47].

З точки зору В. Беспалька, «педагогічна технологія – проєкт певної педагогічної системи, що реалізується на практиці». Це змістовна техніка реалізації навчального процесу. Головне в педагогічній технології – «опис проєктування процесу формування особистості учня, яке характеризує педагогічний успіх, незалежно від майстерності вчителя» [42, с. 22]. Г. Селевко визначає педагогічну (освітню) технологію як систему «функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована у часі та просторі та призводить до запланованого результату» [454, с. 50]. Словникові видання репрезентують такі визначення: «сукупність психолого-педагогічних установок, що складають спеціальний підбір та компонування форм, методів, засобів, прийомів, виховних засобів, за допомогою яких забезпечується можливість досягнення ефективного результату в засвоєнні учнями знань, умінь, навичок, у розвитку їхніх особистих властивостей та моральних якостей» [472, с. 132]; «відпрацьована система операцій та дій, що з найбільшою ймовірністю забезпечує отримання шуканих результатів, алгоритм педагогічного процесу, що використовується в типовій ситуації» [379, 2008,

с. 25]; «1) більш-менш жорстко запрограмований (алгоритмізований) процес взаємодії викладача й учнів, що гарантує досягнення поставленої мети; 2) відтворена / впорядкована система дій, виконання яких приводить до гарантованого досягнення діагностично заданої педагогічної мети» [473, с. 89].

Якісними характеристиками педагогічної технології визначено: системність, комплексність, цілісність, науковість, концептуальність, розвивальний характер, структурованість, ієрархічність, логічність, алгоритмічність, наступність, варіативність та гнучкість, процесуальність, керованість, інструментальність, діагностичність, прогнозованість, ефективність, оптимальність, відтворюваність [454, с. 61–65].

Будь-яка педагогічна технологія, що використовується в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, по-перше, розробляється та модифікується згідно конкретної мети, теоретико-методологічної позиції автора або викладача, по-друге, передбачає позиціонування послідовних педагогічних дій з урахуванням цільових установок та конкретного очікуваного результату, по-третє, орієнтована на взаємоузгоджені форми та методи діяльності учнів / студентів та вчителів / викладачів. Важливо наголосити, що технологічний підхід у загальнопедагогічній підготовці виконує подвійну роль. З одного боку – *забезпечує освітній процес, з іншого – слугує орієнтиром для майбутніх учителів та викладачів щодо вибору, аналізу та використання конкретних технологій.*

Ключовими напрямками технологічного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників визначено такі: розуміння педагогічної технології як технології спеціально організованого процесу взаємодії (прямої чи опосередкованої) викладачів та студентів, який спрямовано на досягнення запланованих цілей освіти; використання практико зорієнтованих технологій професійної підготовки; навчання умінь та навичок цілепокладання, проблематизації педагогічної реальності, концептуалізації, прогнозування, запитування, модифікації проблемної ситуації в пізнавальну задачу, орієнтація на електронні навчальні комплекси з акцентом на структурно-логічну схематизацію та візуалізацію.

## 2.2. Феномен багатомірної педагогічної дійсності

Сучасні соціокультурні реалії – глобалізація, інформатизація, цифровий розрив між поколіннями, перспективні освітні тренди та ін. – зумовлюють постійну увагу науковців та педагогів-практиків до оновлення змісту, форм та методів професійного становлення майбутніх педагогів. *Унікальність загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти полягає в тому, що майбутні учителі та викладачі ЗВО не тільки звернені до педагогічної дійсності як об'єкта вивчення, а й водночас є суб'єктами такої дійсності – як учорашні школярі та як студенти закладу вищої освіти.* Для значної кількості педагогів педагогічна реальність, що вибудована на основі суб'єктивного сприйняття та усвідомлення педагогічних явищ та процесів, сприймається як дійсність. Майбутні педагоги приходять до вишу із «своєю» педагогічною реальністю, що зумовлена впливом багатьох чинників: наслідки сімейного виховання, досвід шкільного навчання, образ школи, вчителя в художній літературі, творах кіномистецтва тощо. У процесі загальнопедагогічної підготовки існує нагальна необхідність звернення до педагогічної повсякденності, яка якнайбільше дозволяє побачити та усвідомити актуальні проблеми освіти, школи, університетського середовища.

Поняття «дійсність» широко використовується в соціогуманітарному дискурсі. Так, традиційними для наукових розвідок є конструкти «дійсність і перспектива», «міф і дійсність», «можливість і дійсність», «минуле, дійсність і майбутнє», «дійсність і сподівання», «ідея і дійсність», дійсність позначається як «педагогічна», «художня», «політична», «соціальна», «правова», «мовленнєва», «дискурсивна», «віртуальна», «доповнена», «неіснуюча» та ін. Вибір онтологічного аспекту дослідження дійсності залежить від специфіки наукової галузі, відповідних парадигмальних установок, мети та завдань наукової розвідки.



Феномен педагогічної дійсності в соціогуманітарній літературі розглядається в широкому міждисциплінарному контексті. Філософські аспекти досліджуваного поняття представлено в наукових розвідках Ю. Афоніна, О. Баксанського, О. Галкіної, В. Імакаєва, Г. Щедровицького та ін., психологічні – в працях О. Леонтєва, В. Мухіної, С. Рубінштейна, В. Слободчикова, Дж. Тейлора та ін.

Сутнісні ознаки педагогічної дійсності як феномену, її функції та форми репрезентації представлено у працях таких вітчизняних та зарубіжних науковців, як О. Вознюк, І. Колесникова, В. Краєвський, А. Остапенко, О. Прикот та ін. Для В. Краєвського саме педагогічна дійсність є вихідним пунктом, підґрунтям гносеологічного циклу, що поєднує науку та практику. О. Вознюк розглядає фрактально-голограмне моделювання педагогічної дійсності, критерії аналізу педагогічної дійсності як найбільш загальної педагогічної категорії, етапи розвитку педагогічної дійсності, педагогіки і світової освіти як соціального інституту на глобальному рівні [112]. Полікритеріальний підхід для аналізу генези розвитку науково-педагогічного знання та педагогічної дійсності обґрунтовує О. Кравцов [258]. Дотичними до проблематики досліджень педагогічної дійсності є концепція суб'єктивної реальності педагога В. Серикова, наукові позиції В. Слободчикова щодо розвитку суб'єктивної реальності в онтогенезі.

Принциповим питанням у зазначеному контексті необхідно визнати *співвідношення понять «реальність» та «дійсність»*, яке є предметом тривалої дискусії у соціогуманітарних науках. Для буденної свідомості ці поняття виглядають тотожними. У багатьох європейських мовах вони представлені одною лексемою: *reality* (англ.), *réalité* (франц.). Однак, внаслідок своєї унікальності кожна людина бачить світ по-своєму, сприймає та приймає до уваги тільки ті факти, що не суперечать її картині світу. Недарма існує життєва мудрість щодо того, що кожен бачить та чує тільки те, що знає. Реальність завжди суб'єктивована, є наслідком сприйняття кожної конкретної людини.

Аналіз філософського контексту дослідження засвідчує, що в онтологічному плані *поняття «дійсність»* використовувалося вже в античній філософії: протиставлення «світу за думкою» та справжнього, тобто дійсного, світу в Демокрита, чуттєвого світу та дійсного світу – світу ідеальних сутностей у Платона [499, с. 99]. Філософія Нового часу потрактовувала дійсність як наявне буття, що існує в просторі та часі у вигляді сукупності матеріальних тіл. Відповідно, І. Кант розглядав проблему дійсності як теоретико-пізнавальну, критерієм дійсності – чуттєве сприйняття. Л. Фейєрбах відстоював погляд на дійсність як на чуттєву даність у просторі та часі [499, с. 99].

У філософському контексті *реальність* розглядається як: існуюче взагалі; об'єктивно представлений світ; фрагмент універсуму, що складає предметну галузь відповідної науки; об'єктивно існуючі явища, факти, тобто такі, що існують дійсно. Згідно матеріалістичного погляду на світ вирізняють об'єктивну (матеріальну) реальність та суб'єктивну (явища свідомості) реальність. Відповідно, об'єктивна реальність – світ, що існує незалежно від суб'єкта (людини) та його свідомості. Однак, важливо підкреслити, що сприйняття такої реальності опосередковано особливостями психіки людини та специфікою зовнішніх впливів на особистість. Суб'єктивна реальність у філософських студіях розглядається як реальність ідеального, тобто зміст мисленневих процесів.

Сучасні філософські погляди засвідчують поділ реальності на природну, тобто таку, що породжена природою, та штучну, тобто створену в результаті творчої виробничої діяльності людей. Дійсність – усе те, що виникло, існує поза людини, незалежно від неї. На відміну від реальності дійсність включає також усе ідеальне, що набуло матеріального характеру у вигляді різних продуктів людської діяльності – світу техніки, знання, моралі, права тощо.

Постмодерністська філософія засвідчує поліваріативність реальностей, що зумовлює наявність можливих моделей осягнення дійсності та, відповідно, актуалізує евристичний потенціал конвенціональності,

інтерпретації, перевизначення, комбінації. Прибічники конструктивізму (Дж. Брунер, Е. Глазерсфельд, У. Матурана та ін.) наполягають на тому, що не існує єдиної загальної для усіх об'єктивної реальності, що описується наукою. Відповідно, *пізнання навколишньої дійсності для кожної людини є процесом конструювання її власної реальності.*

Особливої уваги заслуговує поняття «віртуальна реальність» як уявлення про можливе, яке може перетворитися на дійсність, а може залишитися як мрія, фантазія, прогноз. Дійсність постає як факт, а опис цього факту – це суб'єктивне його сприйняття. Важливо наголосити на тому, що людина може мати суттєвий запас знань і це є реальністю, але у дійсності ці знання можуть не використовуватися.

Таким чином, філософський контекст аналізу понять «дійсність» та «реальність» дозволяє дійти такого висновку: *дійсність* – це справжні фактичні дії (явища, події), що відбуваються у світі, а *реальність* – це опосередкована індивідуальним сприйняттям дійсність. Дійсність у своєму розмаїтті доступна кожній окремій людині саме через реальність. Кожна людина обирає – свідомо чи несвідомо – свій власний ракурс осягнення дійсності, спілкується з нею завдяки посередництву пізнавальних можливостей. Відтак, реальність, що створюється людиною, співвідноситься із дійсністю, але не є її повноцінним відображенням.

У психологічній літературі співвідношення понять «дійсність» та «реальність» розкривається, насамперед, у контексті чуттєвого сприйняття людиною навколишнього світу. У класичній роботі В. Джеймса (W. James) «Принципи психології» стверджується, що за реальністю знаходиться лише ставлення до нашого емоційного та діяльнісного життя; джерело реальності суб'єктивне; реально все, що збуджує та стимулює наше життя [563, с. 3]. С. Рубінштейн стверджував, що будь-який психічний факт – це і фрагмент реальної дійсності, і відображення цієї дійсності. О. Леонтьєв зазначав про створення в свідомості індивіда багатомірного образу світу, образу реальності, в якій він живе.

Згідно теорії В. Мухіної кожна окрема людина, коли з'являється в світі, поступово входить у: «1 – реальність предметного світу; 2 – реальність образно-знакових систем; 3 – реальність соціально-нормативного простору; 4 – природну реальність; 5 – реальність внутрішнього простору особистості» [335, с. 48]. В. Слободчиков внутрішню реальність називає «суб'єктивною»: «Суб'єктивна реальність є найбільш абстрактне позначення форми існування та загального принципу організації людської реальності (як безпосереднє самобуття людини)» [471, с. 5].

Дж. Тейлор, викладач університету Сан-Франциско, описує механізми сприйняття, що створює «персональну реальність» [572]. Показовими є такі позиції автора: сприйняття відбувається в розумі, де гнучкість мислення породжує вірування та переконання в тому, що відбувається в об'єктивному світі; сприйняття – це не реальність, але особистісне сприйняття кожного формує його персональну дійсність; ми схильні вважати власне сприйняття реальною дійсністю, однак проблема полягає в тому, що ця лінза, через яку ми дивимося на світ, подекуди спотворена нашою генетичною схильністю, минулим досвідом, базовими знаннями, емоціями, стереотипами, власними інтересами й когнітивними ілюзіями; люди з різними переконаннями занурені кожна в свою реальність [Там само].

Урахування психологічного аспекту співвідношення понять «дійсність» та «реальність» у процесі загально-педагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти пов'язана, по-перше, із необхідністю розкриття багатомірності педагогічної дійсності, яка репрезентована у сукупності видів педагогічного знання (наукове, художньо-образне, буденне, міфологічне), по-друге, із необхідністю акцентування уваги майбутніх педагогів на значущості суб'єктивної реальності педагога як відображення його ціннісних орієнтацій, світогляду, наявного соціального та педагогічного досвіду.

У педагогічній словниковій літературі поняття «педагогічна дійсність» практично відсутнє. Так, не представлено це поняття в словниках О. Антонової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, Г. Коджаспірової,

А. Семенової. В Енциклопедії освіти (2008) поняття «педагогічна дійсність» згадується в контексті понять «дослідження наукове», «методологія», «об'єкт, предмет і завдання педагогічної науки» [168, с. 235, 499, 598]. У педагогічній енциклопедії за редакцією Є. Рапацевича подано достатньо дискусійне визначення: «педагогічна дійсність – це сукупність наукової та практичної діяльності, що здійснюється професійними педагогами-дослідниками та педагогами-практиками» [375, с. 428]. З урахуванням філософських та психологічних аспектів аналізу поняття «дійсність» розгляд педагогічної дійсності через родове слово «діяльність» не можна визнати коректним.

Аналіз наукових досліджень засвічує різні позиції щодо визначення сутності понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність». На думку І. Колесникової педагогічна реальність – це «сукупність явищ, подій, процесів, станів, переживань, що виявляються в теоретичному, практичному, духовному досвіді людства в процесі реалізації педагогічних цілей та задумів» [229, с. 9]. А. Остапенко розглядає педагогічну реальність як «сукупність процесу становлення цілісної людини та усіх чинників, що впливають на цей процес», зауважує, що таку реальність «можна розділити на актуальну (те, що є зараз) та потенційну (те, що реально може відбутися)» [368, с. 42].

У дослідженні І. Колесникової поруч з поняттям «педагогічна реальність» аналізується й поняття «педагогічна дійсність» як «те, що відповідає досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, існуючи для нього «насправді», контекст, який діє по відношенню до нього та усвідомлюється ним як органічно йому належний» [229, с. 10].

Інший підхід демонструє О. Прикот, який зауважує, що педагогічна дійсність «включає і педагогічну науку и педагогічну практику, в певному значенні виступає в ролі деякої філософської практики, що призводить до зближення педагогічної науки і практики і зниження ступеня опосередкування предмета педагогічної науки, створенню можливостей для

безпосереднього споглядання спостерігачами (вченими і практиками) педагогічної дійсності» [410, с. 21].

В. Краєвський розглядає педагогічну дійсність (або педагогічну реальність) як дійсність, що узятя в аспекті педагогічної діяльності [262, с. 46]. Подібне ж визначення представлено у підручнику А. Хуторського, де зазначено, що «педагогічна дійсність – та частина загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність. У неї входять учень, учитель, їхні дії, методи навчання та виховання, підручники, те, що в них написано, і т.д.» [536, с. 107]. При цьому А. Хуторський наголошує на тому, що «об'єктом педагогіки виступають явища дійсності, які зумовлюють освіту людини в процесі цілеспрямованої діяльності вчителів, школи, суспільства, самого учня» [536, с. 107]. У визначенні В. Краєвського поняття «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність» не розмежовуються, а визначення А. Хуторського вже позбавлено такого акценту.

Важливим є зауваження В. Краєвського про те, що *«дійсність завжди багатша нашого скільки завгодно повного на даному етапі уявлення про неї»* [262, с. 63]. Учений наголошував, що «педагогіка вивчає педагогічну дійсність в аспекті суцього, тобто її об'єктивно-істинного відображення, отримує знання про педагогічні факти, про сутність і закономірності педагогічного процесу. В результаті реалізації конструктивно-технічної функції педагогіка отримує знання, що відбивають педагогічну дійсність в аспекті належного: про те, як слід планувати, здійснювати й удосконалювати педагогічну діяльність. Перехід від відображення педагогічної дійсності до її перетворення в структурі наукового обґрунтування можна представити як процес формування ряду теоретичних і нормативних моделей педагогічної дійсності в їхньому динамічному взаємозв'язку» [262, с. 133].

О. Кравцов визначає педагогічну дійсність як «n-мірний континуум, в якому здійснюється буття суб'єктів педагогічного процесу, що характеризується проявленістю подій, станів та переживань в емпіричному (практично-

му) та суб'єктивному (теоретичному та духовному) досвіді цих суб'єктів, що сприймається як органічно належний їм контекст» [258, с. 202].

Є. Попов звертається до поняття «освітня дійсність» та потрактовує її як «дійсність, узята в аспекті діяльності суб'єктів освіти в єдності об'єктивної та суб'єктивної реальності» [403, с. 106]. Освітня дійсність складається з трьох компонентів – освітнє середовище, педагогічна дійсність, освітній контекст. Педагогічна дійсність включає такі складники: «професійна педагогічна свідомість (буденна та наукова), інфраструктура системи освіти (інституалізація та зміст освіти), педагогічна діяльність (практична, адміністративна, науково-дослідницька діяльність та діяльність з передачі результатів науки в практику), педагогічні звичаї, педагогічні артефакти» [403, с. 106]. Як бачимо, автор для характеристики поняття «дійсність» використовує поняття «реальність». Зазначається, що «дійсність як філософська категорія є реальність в усій її конкретності; це буття в сукупності природних та суспільно-історичних явищ. При цьому розрізняють суб'єктивну реальність, формою існування якої є індивідуальна та суспільна свідомість у різних її видах, та об'єктивну реальність, тобто матерію» [Там само, с. 76]. Незважаючи на певну понятійну неоднозначність власних міркувань Є. Попова, слід наголосити, що у дисертації він апелює й до відомих визначень педагогічної дійсності, що були запропоновані І. Колесниковою та В. Краєвським [Там само, с. 90].

У контексті феноменологічного підходу зміст поняття «педагогічна дійсність» представлено в науковому доробку німецького дослідника Ю. Хеннінгсена [588, с. 81], який позначив наявність двох шарів того, що відкривається педагогу: *«педагогічно наявне»* (те, що відбувається) – динаміка об'єктів навколишнього світу, яка сприймається чуттєво та може бути певним чином зареєстрована; *теорія, яка «не висловлена явно»*, але є присутньою в індивідуальному досвіді у вигляді особистісного педагогічного знання. Відповідно, актуалізуються проблеми урахування неявного знання у пізнанні явищ та процесів педагогічної дійсності [69; 81].

Отже, з урахуванням філософських позицій про те, що дійсність – це справжні фактичні дії (явища, події), що відбуваються у світі, а реальність – це опосередкована індивідуальним сприйняттям дійсність, *педагогічну дійсність* розглядаємо як частину загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі в житті та діяльності кожної людини та суспільства в цілому різноманітні педагогічні явища. Означена позиція відповідає положенням В. Краєвського, який визначав педагогічну дійсність як дійсність, узятую для наукового розгляду в аспекті педагогічної діяльності [264, с. 89]. Узагальнення різних підходів до визначення поняття «педагогічна дійсність» дозволяє виокремити такі характерні риси цього феномена: прояв досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, наявність контексту, просторовий та часовий вимір. Педагогічна дійсність виступає простором реалізації цінностей – індивідуальних та суспільних – усіх суб'єктів освітнього простору. Основними ознаками сучасної педагогічної дійсності слід визнати такі: багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність.

У межах дослідження проблеми педагогічної дійсності було проведено контент-аналіз підручників та посібників з педагогіки, що використовуються у вітчизняних закладах вищої освіти [114; 174; 304; 374; 509]. Обрано такі індикатори (сміслові одиниці) контент-аналізу: наявність термінів «педагогічна дійсність», «педагогічна реальність»; контекст використання поняття «дійсність»; форма репрезентації педагогічної дійсності.

Результати контент-аналізу зумовлюють такі *висновки*:

- визначення понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність» у підручниках відсутнє;
- поняття «дійсність» використовується в підручниках у таких контекстах: визначення об'єкта педагогіки – «об'єктом педагогіки як науки є ті явища об'єктивної дійсності, які обумовлюють розвиток людського індивіда в процесі цілеспрямованої діяльності суспільства» [174, с. 4]; позначення прогностичного рівня теоретичної функції педагогіки – «експериментальні



дослідження педагогічної дійсності і побудова на їх основі моделей перетворення цієї дійсності» [Там само, с. 13]; характеристика поняття «методологія» – «методологію в педагогіці слід розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності» [Там само с. 24], провідних загальнофілософських та психологічних понять – знання [174, с. 15; 114, с. 245], мислення [174, с. 253; 374, с. 52]; характеристика умов реалізації завдань освітнього процесу – «у навчальному процесі не ставиться завдання відкриття нових істин, а вимагається лише творче їх засвоєння. В цьому процесі забезпечується прискорений темп пізнання явищ дійсності» [174, с. 92];

- використання поняття «реальна дійсність» у таких контекстах: «оформлення педагогіки в самостійну галузь відображення реальної дійсності» [174, с. 22], формування ціннісних орієнтацій, світогляду дитини [374, с. 51];

- використання поняття «об'єктивна дійсність» щодо визначення сутності знання [174, с. 15], характеристики мислення [374, с. 52], «реальна педагогічна дійсність» щодо форми навчання [174, с. 195];

- використання таких субстанціональних характеристик дійсності, як «реальна дійсність» [174, с. 22, 43, 195; 374, с. 51]; «об'єктивна дійсність», «навколишня дійсність», «довколишня дійсність», «повсякденна дійсність» [374, с. 52, 55, 96, 97];

- поняття «педагогічна реальність» використовується в контексті загальної характеристики методів науково-педагогічного дослідження та його логіки: «педагогічна реальність є складною і багатоманітною, пізнання її потребує особливого бачення, володіння надбаннями багатьох наук, використання філософських, загальнонаукових і спеціальних методів» [114, с. 20]; професійного розвитку вчителя: «учитель з низькою професійною самооцінкою сприймає педагогічну реальність крізь призму своїх стресів, тривог, вдаючись найчастіше до авторитарного стилю як засобу психологічного захисту» [Там само, с. 491];

- сучасні підручники/посібники з педагогіки орієнтовано переважно на науковий тип педагогічного знання.

Звернення до російських підручників засвідчує, що поняття «педагогічна дійсність» представлено в підручниках В. Краєвського, П. Підкасистого, А. Хуторського як та частина дійсності, що включена в педагогічну діяльність. У підручниках таких відомих авторів, як Н. Бордовська, Б. Вульфова, В. Кукушин, В. Сластьонін досліджувані поняття не наведено.

Контент-аналіз сучасних підручників/посібників з педагогіки засвідчив відсутність акценту на співвідношенні понять «педагогічна дійсність» та «педагогічна реальність», орієнтацію виключно на науковий тип педагогічного знання, вибірковість авторів у зверненні до джерел педагогічної інформації, відсутність діалогу між науковими педагогічними теоріями та концепціями, об'єктивну неможливість висвітлити поточні результати інновацій в освітній галузі, актуальне педагогічне знання, що відповідає запитам часу, наявній соціокультурній ситуації. Зміст більшості з підручників / посібників представлено поза суб'єктивним складником педагогічної дійсності. У зв'язку із цим достатньо категоричними, але певною мірою справедливими, виглядають відомі твердження Ш. Амонашвілі: «Чим глибше пізнавав я дітей і професійне життя вчителя (а життя це безмежне), тим більше обурювали мене підручники з педагогіки: в них чомусь не відчував я любов і повагу до себе – до вчителя – і до своїх учнів. У них я і зараз не знаходжу такого пристрасного заклик до утвердження прекрасного в житті і до пізнання життя, з якою пристрасстю спрямовані до них самі діти і я теж разом з ними»; «Підручники з педагогіки були млявими і сто років тому. І як не розсунула наука свої кордони, вони і сьогодні такі ж: похмурі, сухі, строгі, грубі, вимогливі та наказові, самовдоволені й авторитарні».

У процесі загальнопедагогічної підготовки необхідно акцентувати увагу 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.

Найважливішою ознакою сучасної педагогічної дійсності необхідно визнати *багатомірність*. У психолого-педагогічному контексті це поняття використовується науковцями для позначення: «багатомірного світу людини» (О. Леонтьєв), «багатомірності мислення» (А. Белолуцька), «багатомірного мислення» (В. Клочко), «багатомірної педагогічної реальності» (А. Остапенко), «професійної багатомірності» (Ф. Ялалов), «багатомірної професійної діяльності викладача» (Н. Маркова), «багатомірних дидактичних інструментів» (В. Штейнберг) тощо.

Багатомірність педагогічної дійсності зумовлена такими чинниками:

- множинність освітніх парадигм (традиційна, технократична, гуманістична, особистісно зорієнтована та ін.);
- диверсифікація форм освіти, посилення ролі неформальної та інформальної освіти;
- поліфункційність педагогічної діяльності;
- міждисциплінарний та трансдисциплінарний характер розвитку педагогічного знання, взаємодія наукових та художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності;
- комплементарність (взаємодоповнюваність) традиційних та інноваційних форм та методів, технологій навчання та виховання;
- темпоральна асинхронність діяльності суб'єктів освітнього простору та ін.

Особливою ознакою багатомірної педагогічної дійсності є наявність в освітньому просторі *«прихованої навчальної програми», «неявної педагогічної реальності»* (В. Дудіна, І. Нечитайло, А. Остапенко, О. Полонников та ін.), що пов'язано з трансляцією у педагогічному процесі прихованого смислу, який зумовлено нормами та цінностями як конкретної особистості, так й освітньої установи в цілому. Як справедливо зауважує І. Нечитайло *«можна блискуче читати лекції про те, як важливо любити свою Батьківщину, і при цьому, виходячи за стіни аудиторії (класної кімнати), демонструвати абсолютно непатріотизм, недемократичні, антигуманні і т. п. зразки поведінки. Ці зразки легко прочитуються, уловлюються учнями, а в результаті частого повторення можуть стати частиною їх (учнів) повсякденності та сприйматися як норма»* [132, с. 26].

Процес пізнання педагогічної дійсності для майбутніх учителів розпочинається ще до вступу до закладу вищої освіти, опосередковується наявним шкільним досвідом, суспільними стереотипами та міфологічними уявленнями про роль учителя в освітньому процесі та стає підґрунтям для формування власної педагогічної реальності. Відображення педагогічної дійсності, на думку В. Краєвського, відбувається в трьох основних формах: *«1) відображення педагогічної дійсності в стихійно-емпіричному процесі пізнання; 2) художньо-образне відображення педагогічної дійсності; 3) відображення педагогічної дійсності в науковому пізнанні»* [262, с. 11]. Важливо підкреслити, що *суб'єкти педагогічної дійсності можуть бути носіями педагогічної свідомості різного рівня: від високого рівня теоретичної компетентності до рівня буденного, життєвого, не зв'язаного з теоретичними узагальненнями й знаннями.*

У процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів педагогічна дійсність репрезентується на основі *різних типів знань* – наукові, буденні, художньо-образні, міфологічні [300, с. 168]. Н. Лизь виокремлює *види педагогічного знання* – життєве, практичне та наукове [295, с. 41]. Слід особливо підкреслити, що орієнтація здобувачів на буденні / життєві знання

призводить до спрощення наукового педагогічного знання, його редукції до найпростіших рецептурних способів використання, виникнення ілюзії очевидності. Міфологічні знання дозволяють використати багатство семіотичного кодування інформації, створити багатомірний образ педагогічної дійсності. Літературно-мистецькі форми репрезентації педагогічної дійсності дозволяють доповнити наукове знання у процесі загальнопедагогічної підготовки фактуальним, подієвим змістом. Відзначимо, що чинник повсякденності в традиційних підручниках та посібниках з педагогіки практично відсутній, однак саме повсякденність, конкретність, фактичність і складає контекст педагогічної діяльності. Художні твори, на думку М. Мазниченко, створюють поле «для аналізу педагогічних ситуацій як моральних дилем, в яких у вчителя є вибір між педагогічно доцільною та «людською», моральною дією» [300, с. 170].

Базове, загальнопедагогічне знання викристалізоване у процесі творчого пошуку педагогів упродовж усієї історії людства. Однак, багатомірність, нелінійний характер педагогічних явищ та процесів не дозволяє визначити остаточний компендіум загальнопедагогічного знання. Сьогодення репрезентує новітні ракурси педагогічної реальності, пов'язані із загостренням проблем у політичній, економічній сферах нашого суспільства, руйнівними наслідками інформаційно-психологічного впливу на дітей та молодь.

Набуття знань у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти буде мати змістовну та процесуальну цінність тільки за умови, якщо воно відображає реальний стан освітнього простору сьогодення, є актуальним педагогічним знанням та має ознаки перспективності, тобто орієнтовано на вирішення проблем педагогічної дійсності у майбутньому.

Текст підручників/посібників по суті унеможливує питання «Чи можна поставити під сумнів ті чи інші теоретичні позиції підручника, які транслюються як приписи, обов'язкові для виконання?», хоча сама постановка такого питання означає дослідницьку позицію студента, прагнення до з'ясування історично зумовленого характеру педагогічного знання.

Багаторічний досвід викладання педагогічних дисциплін в університеті, на жаль, засвідчує доволі сумну тенденцію: при виконанні практичних завдань студенти або ігнорують сутнісні аспекти педагогічної повсякденності, суперечливі реалії сучасного освітнього простору та, відповідно, орієнтуються виключно на теоретичні позиції навчальної літератури, або, навпаки, аналізують явища та процеси педагогічної дійсності виключно на основі наявного життєвого досвіду та усталених стереотипів та міфологічних уявлень про освітній процес та роль учителя в навчанні та вихованні. Відповідно, спостерігається абсолютизація адаптивних стратегій професійного розвитку, тяжіння до рецептурності та відсутність умінь та навичок будувати власні педагогічні стратегії в умовах потенційної складності, невизначеності, мінливості світу в цілому та освітнього простору зокрема. В умовах надшвидких темпів розвитку інформаційного простору важливим постає питання навчання майбутніх учителів умінь та навичок відбору інформації в мережі Інтернет, оцінки її достовірності та релевантності. Означені тенденції актуалізують необхідність використання у процесі педагогічної підготовки майбутніх учителів основних положень теорії складного мислення (*Complex Thinking*) Е. Морена, філософії багатомірності (Л. Богата, О. Князева та ін.), наукових розвідок щодо світу VUCA.

Урахування багатомірності педагогічної дійсності в процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників передбачає:

- розгляд педагогіки як відкритої системи, яка постійно розвивається, що зумовлює увагу до *актуального педагогічного знання* як знання, яке адекватно відповідає на виклики сучасності, володіє дискурсотвірною спроможністю;
- реалізацію принципів *випереджувальної освіти*, орієнтацію змісту професійної підготовки майбутніх учителів на сучасні *тренди в освіті* (візуалізація, гейміфікація, персоналізація, диверсифікація, навчання в електронному середовищі (E-Learning) та ін.), результати форсайт-досліджень;

- урахування *поліфункційності педагогічної діяльності*, розширення «рольового репертуару» сучасного вчителя, появи нових педагогічних професій (тьютор, педагог-ігромайстер, медіатор соціальних конфліктів та ін.);

- *розширення термінологічної бази* за рахунок включення у зміст загальнопедагогічної підготовки таких філософських понять, як глобалізація, транзитивне суспільство, постіндустріальне суспільство (Д. Белл), суспільство ризику, «суспільство спектаклю» (Г. Дебор), складність, нелінійність розвитку та самоорганізація, неявне знання та інших соціогуманітарних понять, оскільки саме такий поняттєвий простір дозволяє представити якісні характеристики сучасного етапу розвитку суспільства, який безпосередньо зумовлює особливості сфери освіти.

На технологічному рівні педагогічна дійсність у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів репрезентується такими способами:

- безпосереднє, чуттєве сприйняття явищ та процесів педагогічної дійсності (в освітньому просторі вишу, під час педагогічної практики, в соціальному середовищі, в неформальній освіті і т.п.);

- робота з відповідними текстами (наукові, художні, епістолярна спадщина, тексти інтернет-ресурсів (спеціалізовані сайти, інтернет-видання різного типу, блоги тощо);

- представлення елементу педагогічної дійсності на основі сполучення різних типів педагогічного знання, міждисциплінарної інтеграції;

- осмислення «неявного педагогічного знання», яке «може бути виражено природними мовними засобами, може існувати у вигляді текстів, описуватися аналітичними висловлюваннями, передаватися засобами спеціальної інформаційної мови та дозволяє впливати на дітей своєю особистістю» [300, с. 171];

- аналіз образів педагогічної дійсності, що репрезентовано у творах мистецтва, міфологічних уявленнях про освітній процес, автобіографічних наративах.

Таким чином, загальнопедагогічна підготовка, орієнтована на багатомірність педагогічної дійсності, покликана формувати в майбутніх фахівців сфери освіти учителів здатність мислити в термінах динамічного цілого, сприймати педагогічні явища та процеси у континуальному вимірі з урахуванням їхньої темпоральності, сприяє формуванню конкурентоздатного педагога.

### **2.3. Методологія практичної діяльності в освіті у філософському та психолого-педагогічному дискурсі**

Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, які вільно орієнтуються в сучасному просторі міждисциплінарного знання, здатні не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити їх, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – професійна підготовка фахівців освітньої галузі в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів.

Зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на стратегію її розвитку й саморозвитку – вимагає від педагогічної теорії і практики розроблення нових моделей професійної підготовки, здійснюваної на засадах диференціації, диверсифікації, багаторівневості, фундаменталізації, комп'ютеризації, індивідуалізації, неперервності, гуманізації й гуманітаризації, які вважаються категоричними імперативами XXI ст. і які зазначені в основних документах, прийнятих у рамках Болонського процесу [18, с. 1].

У Концепції педагогічної освіти в якості провідної проблеми визначено «дисбаланс між суспільним запитом на висококваліфікованих педагогічних працівників, перспективами розвитку суспільства, глобальними технологічними змінами та існуючою системою педагогічної освіти, а також рівнем готовності / спроможності сучасних педагогічних працівників до сприйняття та реалізації освітніх реформ в Україні» [238]. Серед чинників такого дисбалансу, зокрема, відзначено такі: «застарілі зміст, структура, стандарти та методики



(технології) навчання в системі педагогічної освіти, які не забезпечують майбутнім педагогам можливості оволодіння компетентнісним підходом та сучасними ефективними інструментами педагогічної праці», «невідповідність ключових професійних компетентностей випускників закладів педагогічної освіти викликам цифрового суспільства» [Там само].

Динаміка ключових завдань різних рівнів педагогічної освіти згідно Концепції педагогічної освіти (2018) може бути представлена таким чином: від підготовки педагогічних працівників, здатних вирішувати *складні* спеціалізовані задачі та практичні проблеми навчання, виховання та розвитку (у тому числі, такі, що характеризуються *комплексністю* та *невизначеністю* умов) (рівень бакалавра) до підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти, які здатні розв'язувати *складні* задачі та проблеми навчання, виховання й розвитку, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій, характеризується *невизначеністю* умов і вимог (рівень магістратури) і далі до підготовки педагогів-дослідників для усіх складників освіти, які здатні розв'язувати *комплексні* проблеми в галузі педагогічної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що передбачає глибоке переосмислення наявних та створення нових цілісних знань та/або професійної практики (рівень аспірантури) (*ключові поняття виділено нами – Л.Б.*). Як бачимо, для всіх рівнів педагогічної освіти визначено особливості майбутньої професійної діяльності, пов'язані із комплексністю, складністю завдань та невизначеністю умов такої діяльності. Відповідно, орієнтація на такі особливості професійної діяльності має знайти відображення як у змісті педагогічної освіти, так й у відповідних технологіях. Крім того, понятійно-категорійний апарат освітніх компонентів педагогічної підготовки на всіх рівнях вищої освіти має включати філософсько-психологічні та власне педагогічні позиції щодо понять «складність», «невизначеність», «професійна діяльність в умовах невизначеності» тощо.

Для вирішення завдань вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах

трирівневої системи вищої освіти, забезпечення методологізації означеного процесу важливим є використання наукових положень *методології практичної діяльності в освіті*.

Проблемне поле методології практичної діяльності в освіті включає поняття «методологія», «практика / практики», «методологія практичної діяльності», «методологія практичної діяльності в освіті».

Концептуальні засади методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти представлено у роботах М. Алексеева, 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.

Буденне пізнання певним чином також є методологічним, оскільки органи почуття для людини – це «інструменти», завдяки яким виокремлюються властивості явищ та процесів, які необхідні для життєдіяльності. Інша справа в тому, що, як правило, ті чи інші методи сприйняття та пізнання навколишньої дійсності звичайною людиною не артикулюються, не класифікуються і не розглядаються в якості регулятивів життя. Протягом багатьох років у наукових виданнях зазначається доволі невтішний висновок про те, що «слово «методологія» асоціюється у свідомості багатьох педагогів із чимось занадто абстрактним, далеким від життя, яке зводиться до цитат з філософських текстів, ідеологічних і адміністративних документів, слабо пов'язаних із педагогікою взагалі і поточними потребами педагогічної теорії та практики зокрема» [168, с. 498].

У свій час відомий російський учений В. Сластьонін зауважив, що «в процесі професійної підготовки вчителя відбуваються серйозні «западання» методологічного рівня розгляду педагогічних явищ в їхній цілісності й з усіма властивими ним протиріччями. Між тим методологічні регулятиви – інструмент не лише теоретичної, але й практико-перетворювальної діяльності учителя в складних і динамічних процесах навчання, виховання і розвитку. Тому ставка сьогодні має бути зроблена не стільки на методіку, скільки на методологію. Ніякий найвитонченіший методичний і технологічний вишкіл не позбавляє

вчителя від необхідності володіти методологією освітнього процесу, його закономірностями, рушійними силами, протиріччями, тобто усім тим, що дає ключ до педагогічно доцільних режимів навчання і виховання, до ухвалення творчих і професійно обґрунтованих рішень» [469, с. 4]. Так само погоджуємося із позиціями науковців про те, що у процесі вирішення професійних завдань саме методологія як стратегія діяльності, поряд із технологіями та методиками, забезпечує діагностувальний результат [121, с. 101].

Показовою є думка Л. Шипиліної, яка вважає, що «розрив, що існує в розумінні ролі методології для розвитку педагогічної теорії та практики освіти, коли для практики тривалий час вважалось можливим опосередкований вплив методології через педагогічну теорію, призводить до того, що в професійній педагогічній діяльності не залишається місця для методологічного знання» [557, с. 4].

Власне методологічне знання в дуже обмеженому форматі представлено у сучасних підручниках з педагогіки. При цьому абсолютний акцент зроблено на питаннях методології науково-педагогічних досліджень. Так само відсутні позиції з таких сучасних проблем, як розвиток педагогічного знання у контексті різних типів наукової раціональності, досягнення та суперечності постнекласичного етапу розвитку педагогіки, сучасні педагогічні концепції когнітивної педагогіки, конструктивізму, конективізму тощо.

Прикладна методологія як спосіб виконання людиною будь-якої діяльності існувала до виникнення науки як особливої форми організації знань і мислення. Фундатором методології, як правило, визнається Ф. Бекон, який вперше аргументував вирішальну роль методу в організації успішного пізнання: «оскільки головна перепона на шляху до істини міститься не в предметі, а у застосуванні розуму людини, то треба спрямовувати зусилля насамперед на відшукування такого методу, який дозволяв би правильно зорієнтувати теоретичну і практичну діяльність, підвищувати їх ефективність з допомогою системи методів, що дає змогу найкоротшим шляхом досягти істини. Отож, крім знань про світ, котрі вказують на те, що пізнається чи перетворюється, фактично

з часів Ф. Бекона утверджується інший тип знань – знання про знання, котрі визначають те, яким чином (шляхом чи способом) досягається будь-яке нове знання. Так на історичній арені людства з’являється методологія, лише спочатку як учення про принципи, форми і способи побудови науково-пізнавального діяння, а в ХХ столітті як необхідна складова не тільки однієї наукової, а взагалі будь-якої діяльності тією мірою, якою остання стає предметом усвідомлення, навчання, оптимізації, творення» [517, с. 64].

Словникові видання з філософії та методології науки репрезентують такі визначення *поняття «методологія»*: 1) сукупність підходів, способів, методів, прийомів та процедур, що застосовуються в процесі наукового пізнання та практичної діяльності для досягнення наперед визначеної мети. Такою метою в науковому пізнанні є отримання об’єктивного істинного наукового знання або побудова наукової теорії та її логічне обґрунтування, досягнення певного ефекту в експерименті чи спостереженні тощо. 2) галузь теоретичних знань і уявлень про сутність і форми, закони, порядок та умови застосування підходів, способів, методів, прийомів та процедур в процесі наукового пізнання та практичної діяльності [508, с. 374]; тип раціонально-рефлексивної свідомості, спрямований на вивчення, вдосконалення та конструювання методів в різних сферах духовної та практичної діяльності [570, с. 495]; вчення про організацію діяльності [349, с. 76]; система найбільш загальних принципів, положень та методів, що складають основу тієї чи тієї науки; під методологією конкретної науки розуміють сукупність використовуваних нею методів отримання та підтвердження нового знання; корпус спеціальних, технічних прийомів [450, с. 182].

Як бачимо, словникові видання з філософії подають доволі різні визначення, що демонструють як орієнтацію на інструментальну сторону процесу пізнання дійсності, так й суб’єктивний контекст, пов’язаний із свідомістю людини та її діяльністю.

Діяльнісний контекст досліджуваного поняття чітко виявляється у позиціях О. Новикова, хоча й лаконічний формат такого визначення не дозволяє розкрити сутнісні ознаки поняття. В наукових працях О. Новикова в цілому мето-

дологія розглядається доволі широко: з одного боку як вчення про організацію будь-якої людської діяльності – наукової, практичної професійної, художньої, ігрової тощо, з іншого – й індивідуальної та колективної діяльності [348, с. 20].

Аналіз сучасних підходів до визначення поняття «методологія» представлено у наукових розвідках А. Фурмана та М. Кубаєвського, які відзначають, що одні автори під методологією розуміють учення про методи пізнання і перетворення дійсності (П. Копнін, О. Спіркін), інші – практичне використання методів і прийомів пізнання і діяльності (О. Зінов'єв, А. Фурман) і, відповідно, «у першому випадку методологію розуміють як науку, що узагальнює і систематизує знання про методи наукового пізнання, тобто як філософську теорію методів, у другому – як застосування теорії до вирішення практичних завдань чи проблем, себто як самостійну прикладну дисципліну, що цілеспрямовано відрефлексована від формальної логіки і гносеології» [268, с. 47]. Набувають поширення методологічні концепції, пов'язані із різними видами діяльності (методологія освіти, методологія проектування, методологія навчання, методологія художньої діяльності та ін.).

Поняття «методологія» представлено й у *педагогічних словникових* виданнях і розглядається як: сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності [126, с. 207]; учення про найбільш загальні принципи, структуру, логічну організацію, методи та засоби пізнання та перетворення навколишнього світу; сукупність прийомів дослідження, що використовуються в якій-небудь науці [499, с. 186]; вчення про метод, наука про побудову людської діяльності. Традиційно найрозвиненішою галуззю методології є методологія пізнавальної діяльності, методологія науки [168, с. 498]; учення про вихідні основи та методи дослідження та практичного перетворення дійсності, про основи побудови теоретичної та практичної діяльності [379, с. 43]; вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання; сукупність вихідних філософських ідей, що лежать в основі дослідження природних чи суспільних явищ і які вирішальним чином впливають на теоретичну інтерпретацію цих явищ; система

принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; вчення про науковий метод пізнання; сукупність методів, що застосовуються у науці [473, с. 50]; вчення про методи пізнання і перетворення світу. Сукупність прийомів дослідження, що їх застосовують у будь-якій науці відповідно до специфіки об'єкту її пізнання [339, с. 50].

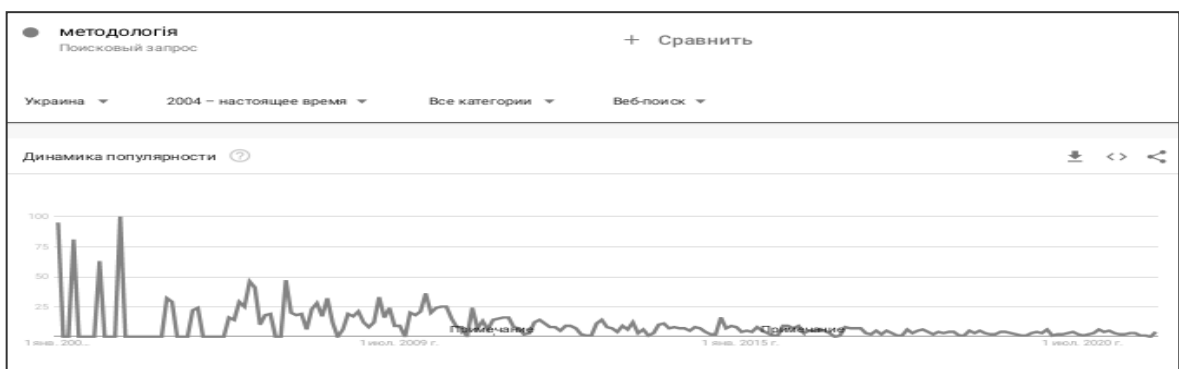
Підґрунтям розвитку педагогічної науки та практики розглядається *методологія педагогіки*, яка у словниках представлена як: «система знань про відповідні положення педагогічної теорії, що виходить з всезагальної методології науки та вивчення тенденцій суспільного розвитку, про принципи підходу до розгляду педагогічних явищ та методи їхнього дослідження, а також шляхах впровадження здобутих знань в практику виховання, навчання та освіти» [224, с. 175]; «1) система принципів і способів організації, побудови теоретичної та практичної педагогічної діяльності; 2) вчення про науковий метод пізнання; 3) сукупність методів, які застосовуються у певній галузі знань» [473, с. 51].

В. Загвязинський використовує два поняття: методологія педагогіки як учення про педагогічне знання та про процес його здобуття, тобто педагогічне пізнання» [172, с. 9] та педагогічна методологія як учення про вихідні (ключові) положення, структуру, функції та методи науково-педагогічного дослідження [Там само, с. 10]. Пізніше науковцем пропонується визначення методології педагогіки як загального учення «про педагогічну та дослідницьку діяльність, про вихідні основи, способи розвитку та реалізації результатів педагогічного пошуку, найбільш загальна система теоретичних положень, принципів дослідження, побудови наукового знання та практики» [379, с. 43].

В. Краєвський та О. Бережнова з урахуванням позицій М. Данилова пропонують визначення методології педагогіки як системи знань про основи та структуру педагогічної теорії, про принципи підходу та способи здобуття знань, що відображають педагогічну дійсність, а також системи діяльності з отримання таких знань та обґрунтування програм, логіки та методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень» [264, с. 18]. Тотожне

визначення подано в Енциклопедії освіти [168, с. 499]. Відзначимо, що йдеться також про методологію в педагогіці як «сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання і перетворення дійсності» [174, с. 24].

Отже, експлікація наукових підходів до визначення сутності поняття «методологія» засвідчує її розуміння з одного боку як учення про методи пізнання і перетворення дійсності, з іншого – акцентовано увагу на практичне використання методів та прийомів пізнання і діяльності (О. Анісімов, О. Новиков, А. Фурман). Відповідно, «у першому випадку методологію розуміють як науку, що узагальнює і систематизує знання про методи наукового пізнання, тобто як філософську теорію методів, у другому – як застосування теорії до вирішення практичних завдань чи проблем, себто як самостійну прикладну дисципліну, що цілеспрямовано відрефлексована від формальної логіки і гносеології» [517, с. 103]. Варіативність розуміння досліджуваного поняття відзначають й В. Краєвський та О. Бережнова, які наголошують, що «залежно від рівня розгляду методологію розуміють по-різному. У широкому смислі її трактують як систему принципів та способів побудови теоретичної та практичної діяльності, а також як вчення про цю систему. Згідно іншого, також широкого визначення – це вчення про метод наукового пізнання та перетворення світу» [264, с. 11]. Аналіз запитів за ключовим словом «методологія» (ресурс Google Trends) засвідчує достатньо суттєве зниження інтересу у публікаційному просторі до цього поняття останні 15-16 років (Рис. 2.2).



**Рис. 2.1.** Динаміка запитів щодо поняття «методологія» (Україна, 2004-2020)

У науковій літературі накопичено значний масив досліджень, в яких розкривають різні аспекти загальної методології (Л. Зеленов, В. Стьопін, В. Швирьов, Е. Юдін та ін.). Однак, з урахуванням провідної ідеї нашого дослідження необхідно звернутися до наукових праць, в яких акцент зміщено на увиразнення методології в площині практичної діяльності. Це, насамперед, наукові положення представників та послідовників Московського методологічного гуртка (Г. Щедровицький, О. Анісімов, В. Марача, С. Попов, П. Щедровицький та ін.), фундатора ідеї професійного методологування А. Фурмана, дослідників проблем методології професійної діяльності, в тому числі педагогічної (О. Новиков, Д. Новиков та ін.).

Основні напрямки методологізації науки та освіти у наукових працях учасників *Московського методологічного гуртка*, засновником якого є Г. Щедровицький, пов'язані із визначенням технологічності у різних практиках життя та діяльності, ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства та побудови на цій основі конкурентоздатних та ефективних практик.

Згідно позицій Г. Щедровицького для методології властиві такі ознаки:

- «методологічна робота не є дослідженням в «чистому вигляді»; вона включає також критику і систематизацію, програмування і проблематизацію, конструювання і проектування, онтологічний аналіз і нормування як виділені форми етапів роботи, що визначає спрямованість методологічної роботи на «створення методик і проектів»; ця установка «методології» означає, що методологія створює і використовує метазнання – «знання про знання» [565, с. 202, 203];
- методологія розширює поняття наукового підходу (і відповідно наукових знань), поширюючи його на такі галузі, де раніше він був неможливий [565, с. 203];
- методологія прагне з'єднати і сполучити знання про діяльність та мислення зі знаннями про об'єкти цієї діяльності і мислення, тобто прагне з'єднати і сполучає «безпосередньо об'єктні знання з рефлексивними знаннями» [565, с. 204]; така спрямованість синтезу знань у методології призводить до



появи нового типу знання – методологічного знання, яке складається з двох знань – знання про діяльність і знання про об'єкт цієї діяльності;

- методологія орієнтує дослідника, фахівця на урахування відмінностей та множинності різних позицій по відношенню до об'єкту: звідси – робота з різними уявленнями про один і той же об'єкт [565, с. 205].

Отже, у роботах Г. Щедровицького провідним аспектом є спрямованість методології на проєктну діяльність з метою створення методик здобуття та трансформації знання [568, с. 35]. У межах концепції Г. Щедровицького, то в даному випадку методологія «спрямована не на окремі науки і види діяльного практикування, а на весь універсум людської діяльності. Звідси була сформульована вимога методологізації усіх сфер останньої, котра проголошується мегатенденцією сучасної культури: методологія, поряд із філософією, наукою, інженерією, потрібна перш за все для семіотичної повноти сучасної культури, адже вона бере на себе функцію продукування думок, спрямовану актуалізацію мислення, уможливлення ефективної мислєдіяльності, завдяки чому й утримується цілісність і досягається збагачення культури знаками, схемами, знаннями, проєктами, об'єктами на базі категорій як апріорних визначень [517, с. 279–280]. Відзначається вихід методології за рамки теоретичних пошукувань і філософських узагальнень у часопростір реальної соціальної взаємодії, де методологи освоюють власний сегмент організації, керівництва та управління діяльністю професіоналів із різних сфер інтелектуального практикування, у тому числі використання знань у діловому та особистому повсякденні, оскільки «суть справи полягає не тільки і не стільки в тому, щоб знати, скільки в тому, щоби освоїти та оволодіти» [567, с. 407].

Необхідність орієнтації методологічної проблематики на практичні цілі підкреслювали філософи початку 70-х рр. ХХ ст. [44, с. 5] та підтримували науковці у галузі педагогіки. Так, М. Нікандров стверджував, що «на сучасному етапі розвитку суспільства і науки не тільки можна, а й треба з усією рішучістю відстоювати це широке розуміння методології, що включає її спрямованість і до пізнання, і до перетворення дійсності» [343, с. 39]. На початку 90-х рр. ХХ ст. у

контексті утвердження діяльнісного підходу в педагогічній теорії та практиці (В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Спіркін та ін.) методологію педагогіки починають розглядати як сукупність теоретичних положень про педагогічне пізнання та перетворення дійсності (В. Сластьонін), як єдність двох напрямів: методологія педагогічного дослідження та методологія педагогічної діяльності. Не випадково наприкінці 90-х рр. Є. Бондаревська та С. Кульневич стверджували, що «настає час практико зорієнтованої методології, що дає в руки вчителю засоби і методи рефлексії, аналізу і самоаналізу, оцінки та самооцінки педагогічних явищ і подій, пошуку і вибору культурних смислів, моделей і варіантів власної освітньої діяльності» [376, с. 48].

Концептуальні засади трансформації сутнісних ознак методології в соціо-гуманітарному вимірі представлено у наукових працях О. Новикова та Д. Новикова, які відзначають, що «традиційно склалося уявлення, що методологія практично цілком відноситься до науки, до наукової діяльності. Аж до того, що до останнього часу, коли звучало слово «методологія» як би неявно малося на увазі, що йдеться про методологію науки взагалі або методології якоїсь конкретної науки – математики, хімії тощо Але наукова діяльність є лише одним із специфічних видів людської діяльності, поряд з мистецтвом, релігією і філософією. Всі інші професійні види діяльності людини відносяться до практичної діяльності. На всі ці види діяльності також має поширюватися поняття методології, в тому числі поняття методології практичної діяльності» [348, с. 12].

За результатами ретроспективного аналізу розвитку наукових уявлень про сутність поняття «методологія» у ХХ – на початку ХХІ ст. дослідники визначають наявність доволі спрощеного розуміння означеного поняття представниками різних наукових галузей, коли «під методологією стали розуміти або лише загальний підхід до вирішення завдань того чи іншого класу, або плутати методологію з методикою – послідовністю дій по досягненню необхідного результату» [348, с. 14]. Об'єктивною причиною неоднозначності у потлумаченні поняття «методологія» визначено перехід людства «в нову постіндустріальну епоху свого розвитку, супроводжуваний такими явищами як:

інформатизація суспільства, глобалізація економіки, зміна ролі науки в суспільстві і т.д.» [Там само, с. 18]. Необхідність методологічного забезпечення будь-якої сфери практичної діяльності людини в умовах саме постіндустріального суспільства зумовила розгляд *методології як «вчення про організацію діяльності»* [Там само, с. 20]. Важливим є зауваження про те, що пропонуване визначення стосується саме *продуктивної діяльності*, «спрямованої на отримання об'єктивно нового або суб'єктивно нового результату. Будь-яка науково-дослідна діяльність, якщо вона здійснюється більш-менш грамотно, за визначенням завжди спрямована на об'єктивно новий результат. Інноваційна діяльність фахівця-практика може бути спрямована як на об'єктивно новий, так і на суб'єктивно новий (для даного фахівця або для даного підприємства, установи) результат. Навчальна діяльність завжди спрямована на суб'єктивно новий (для кожного конкретного учня) результат. Ось в разі продуктивної діяльності і виникає необхідність її організації, тобто виникає необхідність застосування методології» [Там само, с. 21–22]. Методологічне забезпечення будь-якої діяльності вимагає урахування особливостей характеристик такої діяльності, її принципів, умов та норм, логічної структури діяльності (суб'єкт, об'єкт, предмет, форми, засоби, методи, результати діяльності), часової структури діяльності (фази, стадії, етапи).

Теоретичними засадами *методології практичної діяльності* О. Новиков та Д. Новиков визначають філософсько-психологічну теорію діяльності, системний аналіз, гносеологію (теорію пізнання) та семіотику (науку о знаках), етику та естетику діяльності. Дослідниками виокремлено такі *загальні особливості професійної діяльності* – як практичної, так й теоретичної, як індивідуальної, так й колективної [348, с. 241]:

- унікальність і непередбачуваність людської діяльності в конкретних умовах, наявність свободи волі, але в той же час наявність граничних можливостей, зумовлених наявними ресурсами: інтелектуальними, матеріальними, технічними, інформаційними і т.д.;

- здатність адаптуватися до мінливих умов середовища і перешкод (причому як до зовнішніх, так і до внутрішніх);
- здатність до цілепокладання. Цілі продуктивної діяльності формуються в процесі самої діяльності завдяки активності, ініціативності людини, колективу;
- здатність протистояти руйнівним тенденціям: як зовнішнім, так і внутрішнім, здатність виробляти різні варіанти цілепокладання та цілевиконання, здатність до самоорганізації та самовдосконалення.

*Принципами організації практичної діяльності* визначено: ієрархічність (операційний рівень – людина-виконавець, тактичний – діяч, стратегічний – творець); цілісність, інтегративність як забезпечення інтеграції пізнавальної, перетворювальної (практична та проектувальна), ціннісно-орієнтовальної, комунікативної та естетичної діяльності; комунікативність; історичність; необхідна різноманітність [348, с. 242–249].

Методи практичної діяльності, згідно позицій вказаних авторів, розподіляються на *методи-операції* (теоретичні: аналіз та синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, індукція, дедукція, ідеалізація, аналогія, моделювання, мисленнєвий експеримент; емпіричні: вивчення літератури, документів, результатів діяльності; спостереження, вимірювання, опитування (усне, письмове), експертні оцінки, тестування) та *методи-дії* (теоретичні: діалектика як всезагальний метод, прогнозування; емпіричні: відслідковування об'єкта, обстеження, моніторинг, вивчення та узагальнення досвіду, дослідна робота) [Там само, с. 301–302].

Окремим напрямом теоретизування у дослідженнях О. Новикова визначено *методологію навчальної діяльності*, сутнісні характеристики якої розглядаються на основі таких особливостей навчальної діяльності [Там само, с. 449–459]: 1) навчальна діяльність спрямована на освоєння інших видів людської діяльності – практичної, ціннісно-орієнтовної, естетичної та ін., а також на оволодіння самою навчальною діяльністю («учись вчитися»); 2) навчальна діяльність суб'єкта спрямована «на себе», на отримання «внутрішнього» для суб'єкта результату – освоєння нового для учня досвіду у

вигляді знань, умінь і навичок, розвитку здібностей, ціннісних відносин і т.д.; 3) навчальна діяльність завжди інноваційна; 4) парадоксальність навчальної діяльності полягає в тому, що, хоча вона постійно інноваційна, але цілі її найчастіше задаються ззовні – навчальним планом, програмою, вчителем і т.д.; 5) вплив на навчальну діяльність вікової сензитивності – властивих певному віку людини оптимальних періодів розвитку певних психологічних і фізіологічних властивостей і якостей особистості; 6) у ході онтогенезу той, хто навчається, навчається послідовно опановує способи діяльності, властиві організаційним типам культур, сформованим у філогенезі в процесі суспільно-історичного розвитку людства: традиційної, ремісничої, професійної, проектно-технологічної; 7) перехід від освітньої парадигми індустріального суспільства до освітньої парадигми постіндустріального суспільства означає, в першу чергу, відмову від розуміння освіти як отримання готового знання й уявлення про педагога як носія готового знання. На зміну приходить розуміння освіти як надбання особистості, як засобу її самореалізації в житті, побудови особистої кар'єри.

Важливо наголосити, що результатом навчальної діяльності у кожний момент є новий досвід – досвід пізнавальної, репродуктивної, творчої діяльності, здійснення емоційно-ціннісних стосунків.

Окремої уваги заслуговують позиції О. Новикова та Д. Новикова щодо *методів навчальної діяльності*. Залишається актуальним зауваження про те, що «в багатьох підручниках педагогіки та педагогічної психології методи учіння, навчальної діяльності взагалі не згадуються – йдеться тільки про методи навчання та виховання, фактично – про методи викладання та виховання» [348, с. 501–502]. Дослідники пропонують визначати методи навчальної діяльності з урахуванням методів практичної діяльності (методи-операції, методи-дії), які формуються та розвиваються безпосередньо в процесі навчальної діяльності, та розподілу на методи самостійного учіння в процесі самонавчання та самостійної роботи та методи учіння як методи сумісної діяльності учнів та педагога [Там само, с. 502, 503].

Суттєвий внесок у розвиток методології зробив український науковець А. Фурман. Він вважає, що «методологія – це наука і мистецтво уможливлення досконалого мислення та ефективної діяльності в усіх сферах суспільного життя» [517, с. 27], відзначає, що у наш час принципи і парадигми методології, «форми і методи, підходи і способи, процедури і техніки, засоби та інструменти проникають в усі сфери суспільно корисної практики, в буденні сегменти матеріального, інформаційного, технічного, соціального і духовного виробництва [Там само, 2016, с. 30].

У найзагальнішому форматі методологія визначається як вчення про структуру, логічну організацію, форми і засоби, методи і процедури здійснення діяльності [517, с. 65]. Визначено рівні методології – філософська, загальнонаукова, конкретно-наукова або спеціальна, конкретно-тематична або спеціалізована і ситуаційна, функції – знаннево-культурна (сфера умов та організації функціонування і розвитку непередметного та розпредметненого, власне методологічного, знання, яке встановлює зв'язок між різними предметними знаннями і практичною діяльністю), нормативно-засобова (система організації та регулювання й відтак набір принципів, приписів і вимог до методологічного мислення та діяльності (роботи); миследіяльнісна (колективне та індивідуальне інтелектуальне практикування, в яких відтворюється атмосфера проблемно-комунікативного постання й умогутнення думки-мислення-свідомості у гармонії із самовизначенням, активним позиціонуванням); критично-рефлексивна (методологія як спосіб критичного ставлення до існуючої культури [517, с. 281, 286].

А. Фурманом обґрунтовано *ідею професійного методологування*: «методологування – це такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно, аматорськи чи примітивно, непрофесійно, неефективно» [268, с. 48; 517, с. 104]. Винятково важливого значення набуває утвердження

методологування як «надскладної та багатопредметної професійної діяльності» [514, с. 6].

Необхідно підкреслити, що представлена ідея «відображає загальну тенденцію переходу дослідницької – філософської і наукової – думки від методології як окремого вчення й самобутньої системи чітко упредметнених раціональних знань до методологування як надскладної інтелектуально-рефлексивної роботи мислителя чи науковця як над власними мисленням, діяльністю, МД (мислєдіяльності як реальності, реальний світ діяльності), мислевчиненням, урешті-решт способом мислення, так і над діадно, групово чи колективно організованими, проблемно-полідіалогічними, дискусійно-дискурсивними» [517, с. 23]. Принципове значення такого підходу полягає в діяльнісному, практико зорієнтованому контексті методологічних пошуків та методологічної діяльності особистості. Ця позиція є логічним і продуктивним продовженням наукових пошуків філософів Московського методологічного гуртка (О. Зінов'єв, Г. Щєдровицький та ін.).

А. Фурман відзначає різницю між класичною методологією та пропонованою ним ідеєю методологування, оскільки результативне налаштування методології – отримання істинного знання, що зумовлює його асиметричну суб'єкт-об'єктну пізнавальну схему, а методологування зорієнтовано на розуміння смислового навантаження знань, його соціокультурних і ціннісних наповнень [517, с. 107]. Система професійного методологування, за А. Фурманом, включає процеси розуміння, інтерпретації, рефлексії, категоризації, здійснюється на шести рівнях – аналізу, рефлексії, розуміння, мислення, діяльності [Там само, с. 81, 304].

Найбільш продуктивними ідеями для нашого дослідження слід визнати такі позиції А. Фурмана:

- акцент на важливому складнику методологічної роботи – проблематизації ситуації, необхідності «її опрацювання як системної проблеми та знаходження адекватних способів її розв'язку [517, с. 88];

- динаміка методологічної роботи від способу отримання й використання епістем (нові знання, наукові відкриття, теорії, проблеми, вирішальні експерименти, парадигми та ін.) до форм організації професійної науково-дослідницької діяльності [517, с. 99];

- значущість розуміння у мисленнєвій діяльності суб'єкта, коли суб'єкт «вступає у пізнавальні відношення не з реально існуючим, чуттєво сприймаючим об'єктом, а з об'єктивованою системою знань про нього» [517, с. 107]. Це надзвичайно важливо тому, що «факти, не пронизані розумінням, це лише знання того, що є, а не усвідомлення чому і для чого воно є, яка функційна призначеність цих знань» [Там само]. Така позиція підтверджується й відомою думкою Г. Щедровицького: «...Світ є те, що ми мислимо, а не те, що реально» [567, с. 13];

- знання виконують функцію засобів пізнання, теорія перетворюється у метод, методологія стає важливою логіко-змістовою процедурою досягнення смислу – методологуванням» [517, с. 118].

А. Фурман підкреслює значущість методологування для вирішення теоретичних та практичних проблем педагогіки як соціогуманітарної галузі. Наголошено на перетворювальному характері педагогічного знання «як знання про належне – еталонне, вершинне, найдосконаліше, тобто про те, що повинно бути за найкращих умов чи обставин, але чого ще немає. Отож педагогіка як науково зорієнтована професійна діяльність, перебуваючи у сьогоденні і звертаючи увагу на своє славне минуле, все ж насправді живе майбутнім, причому благородним, високоморальним, гуманним. Більше того, педагогічне дослідження має смисл тільки тоді, коли не просто описує чи навіть пояснює відповідні виховні, дидактичні та інші явища або унормовує певну педагогічну діяльність, головно послуговуючись потенціалом професійного досвіду, а виконує хоча б одну із чотирьох своїх функцій – критичну, перетворювальну, розвивальну, нормотворчу» [517, с. 238].

Наступний висновок А. Фурмана певним чином суперечить традиційним уявленням про методи сучасної педагогіки: «основним методом сучасної



педагогіки є не вивчення передового педагогічного досвіду, не наукове спостереження, не ігровий метод, і навіть не педагогічний експеримент у його різних версіях і різновидах (природний і лабораторний, виховний та оргуправлінський, дидактичний і методичний, відкритий і закритий, короткотерміновий і лонгітюдний тощо). Таким методом є проектування, організація, перебування і здолання педагогічних проблемних ситуацій, тобто метод проблемно-ситуаційної педагогічної діяльності, котрий практично реалізується як чотириланковий цикл: а) введення у проблемну ситуацію, б) її утримання і робота в ній, в) вихід із цієї напруженої ситуації, г) педагогічна рефлексія входження, роботи і виходу із перебореної проблемної ситуації [517, с. 246].

Відповідно до проблематики системомиследіяльнісної методології О. Попов пропонує такі характеристики процесу *методологізації практик освіти*: переорганізація та систематизація знань, системно-структурні описи та симуляція практик, масовізація інтелектуального руху, індивідуалізація освітніх стратегій, проектування оргуправлінських систем [402, с. 65]. Практика розуміється «як зміна рамок та горизонтів мислення та діяльності в контексті розвитку» (О. Попов). Виокремлюються такі типи практик: практики, пов'язані із зміною систем знання, що транслюються різними каналами; практики, пов'язані із зміною понятійний структур, що безпосередньо організують свідомість у процесах комунікації; практики, що пов'язані із зміною форм соціальної організації знання.

Відмінність постнекласичного розуміння поняття «практика» пов'язана з тим, що вона «включає не тільки перетворення суб'єктом зовнішніх умов свого існування, але й породження та перетворення самого суб'єкта діяльності» [402, с. 66]. Згідно позицій системомиследіяльнісної методології практика розглядається як зміна рамок та горизонтів мислення та діяльності в контексті розвитку [Там само]. Актуальність такого погляду для сфери освіти пов'язана насамперед із значенням рефлексивних процесів, можливістю «рефлексивно дистанціюватися від власної діяльності, зрозуміти її як схему, яка може бути змінена» [Там

само]. Відповідно, у процесі реалізації різного типу практик акцент зміщується на методологічні засоби забезпечення успішної діяльності.

Таким чином, визнання ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних та ефективних практик (Г. Щедровицький) зумовлює теоретичні та практичні дослідження у напрямку методологізації науки та освіти, методологування як практики рефлексивної мислєдіяльності [323; 517 та ін.].

Доцільність методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників пов'язана із загальними тенденціями розвитку суспільства в цілому та сфери освіти зокрема, оскільки формат накопичення знання та опори на їх усталену номенклатуру, використання «вчорашнього знання» для вирішення проблем сьогодення не дозволяє забезпечити ефективну підготовку освітянських кадрів.

Аналіз наукових джерел (О. Анісімов, О. Новиков, А. Фурман, Г. Щедровицький та ін.) свідчить про суттєву трансформацію сутності поняття «методологія» протягом ХХ – початку ХХІ ст. Так, тривалий час методологія розглядалася, по-перше, як вчення про методи діяльності, що, на думку О. Новикова, обмежувало її предмет аналізом методів, по-друге, виключно в контексті науки, наукової діяльності [348, с. 11, 12]. Саме *розмежування методології як учення та методології як практики* (О. Новиков, О. Попов, А. Фурман, Г. Щедровицький) дозволяє розглядати методологізацію університетської освіти як окремий феномен.

Постіндустріальний етап розвитку суспільства, глобалізація та інформатизація усіх сфер життєдіяльності людини, зміна ролі науки у суспільства зумовили потребу у методологізації будь-якої сфери людської діяльності. Поштовхом до розширення меж методології, на думку науковців, слугували оформлення такого наукового напрямку, як системомислєдіяльнісна методологія (О. Анісімов, Ю. Громико, Г. Щедровицький та ін.), утвердження проектно-технологічного типу організаційної культури [348, с. 18]. Оскільки будь-яка діяльність – наукова, виробнича, навчальна,

творча тощо – потребує методології, то актуальним постає визначення *методології як вчення про організацію діяльності* [Там само, с. 20]. Якщо «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» [516, с. 49], то актуальною постає вимога методологізації всіх сфер життєдіяльності людини, яка «проголошується мегатенденцією сучасної культури» [Там само, с. 53].

Українські науковці О. Гречаний та В. Сабадуха звертаються до поняття «методологія професійної діяльності» та відзначають, що «потреба в методології в індивіда загострюється в приховано проблемних ситуаціях, коли він не може отримати результат, що задовольняє життєзабезпечення, діючи старими засобами, прийомами, способами, методами, коли він не знає, в чому полягає проблема, на які завдання її можна розкласти та якими новими засобами, прийомами, способами, методами, які ще належить якимось чином розробляти, розв'язати» [134, с. 104]. При цьому науковці розглядають *методологію як систему знань* та визначають її як «це концентроване вираження досвіду інтелектуальної діяльності фахівця з осмислення й розв'язання проблемної ситуації в його професійній трудовій діяльності шляхом розробки та застосування нових засобів, прийомів, способів, методів, необхідних для виробництва двоєдиного продукту – предмета споживання та суспільного зв'язку» [Там само]. Освоєння методології як системи знань, як наголошують О. Гречаний та В. Сабадуха, «завжди здійснюється у вигляді збудження й удосконалення особливої інтелектуальної здібності – здібності рефлексивно, тобто ніби збоку, мислити, оцінювати, регулювати процес виробництва продукту власної, але здійснюваної спільно з іншими людьми трудової діяльності – предмету споживання й суспільного зв'язку» [Там само, с. 106]. Відповідно, «фахівець, який оволодів методологією, здатен рефлексивно спостерігати й контролювати процеси еволюції структур об'єкта й суб'єкта діяльності та еволюцію їхньої

взаємодії» [Там сам, с. 108]. Науковці акцентують увагу на необхідності «самовизначення індивіда й вироблення ним позиції осмислення, *що є що і хто є хто* в соціумі в конкретній ситуації процесу діяльності», «включення людини в дискурсивно-комунікативні практики», «формування сучасної наукової картини світу» [Там само, с. 118, 120, 122-145].

В. Горб до структури методології практичної діяльності включає такі компоненти: стратегічна мета діяльності, принципи діяльності, логіка використання форм, методів та засобів, показники та критерії якості [129, с. 18]. Автором запропоновано такі траєкторії розробки та модернізації методології практичної діяльності в контексті дослідження педагогічних технологій: науково-теоретична, що ґрунтується на основі теорій або системи теорій та внаслідок отримання нових теоретичних знань змінюється сама методологія; науково-пошукова, що передбачає модернізаційні зміни в існуючій методології за результатами апробації нових концепцій, інноваційних науково-пошукових технологій; технологічно-пошукова, що пов'язана із виявленням нових наукових фактів, конкретизацією або уточненням компонентів методології практичної діяльності [129, с. 18]. Важливим уточненням для пояснення функціонування методології практичної діяльності у сфері освіти визначено її безпосередній зв'язок із відповідними педагогічними теоріями та загальною методологією наукового пізнання.

Представлені теоретичні позиції щодо сутності понять «методологія», «методологія практичної діяльності» складають підґрунтя для аналізу сутності та особливостей **методології практичної педагогічної діяльності** як важливого компоненту теоретико-методичних засад загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Методологія педагогічної діяльності – це галузь знання про принципи і засоби організації пізнавальної та практичної діяльності. Засоби, що застосовуються в теоретичній та практичній педагогічній діяльності, співвідносяться як засоби наукового пізнання і безпосередньої практичної діяльності людей. Для педагогічної практики це: методи, прийоми, організаційні

форми виховання і навчання, наочні посібники, технічні засоби тощо. Для теорії: методи наукового пізнання: спостереження, опис, моделювання, створення гіпотез, теорій, перевірка їх шляхом експерименту, матеріальне оснащення експериментальної роботи і т.п.

Поняття «методологія практичної педагогічної діяльності» обґрунтовується М. Чапаєвим у контексті використання діяльнісного підходу до педагогічної методології [545]. Автором підкреслюється певний парадокс щодо співіснування у науковому дискурсі позицій щодо діяльнісної природи педагогічної методології та доволі поширеної думки про «непрактичність» методології. Причини такого парадокса М. Чапаєв пояснює таким чином: «на тлі зведення практики до рівня феноменологічних проявів методологія отримує номенологічний смисл: вона постає як якийсь незбагнений сфінкс, який не має ніякого відношення до предметної реальності. Цим значною мірою пояснюється також живучість думки, яка не визнає крім філософської ніякої іншої методології. Цією ж обставиною, напевно, зумовлюються випадки фактичного ототожнення понять «методологія педагогіки» і «методологія педагогічної науки» [545, с. 173]. Автором обґрунтовано склад педагогічної методології в єдності таких компонентів: методологія науково-педагогічних досліджень (методологія педагогічної науки), методологія практичної педагогічної діяльності (педагогічна праксеологія), методологія педагогічних цінностей (педагогічна аксіологія» [Там само, с. 176].

Важливим аспектом наукових позицій автора є чітке позначення *інструментальної природи педагогічної методології*, її здатність впливати на вибір, розробку та реалізацію методів та засобів організації діяльності [545, с. 176]. Надзвичайно важливим є зауваження стосовно хибності редукції методології до організаційних, технологічних та процедурних характеристик, оскільки найважливіша функція методології – виступати підґрунтям, ціннісно-цільовим ядром діяльності [Там само, с. 177].

Актуальність реалізації положень методології практичної діяльності у процесі загальнопедагогічної підготовки зумовлена у першу чергу

особливостями такої підготовки, оскільки «специфіка педагогічної освіти, що відрізняє її від підготовки фахівців будь-якого іншого типу, полягає в тому, що науковий матеріал, що опановується майбутнім педагогом (факти, закономірності, поняття, теорії, світоглядні висновки, а також апарат «своєї» науки), виконує в його діяльності інструментальну функцію, тобто виступає в якості засобу і механізму впливу на особистість людини, що формується, на становлення її духовних потреб і професійних намірів» [469, с. 5]. Такий інструментальна функція має сприяти формуванню здатності майбутнього вчителя / викладача, по-перше, переносити професійні навички на вирішення нових, нестандартних проблем в освітній галузі та в інших сферах професійної діяльності в умовах надвисокої динамічності соціальних та економічних процесів, по-друге, бути носієм перетворювальної активності, забезпечувати особистісний та соціальний розвиток та саморозвиток як учнівської та студентської молоді, так й самого себе

В. Сериков відзначає, що у сучасній практиці професійної підготовки майбутніх учителів «навчання предметам не перетворилося в навчання діяльності» [460]. Відповідно, орієнтація загальнопедагогічної підготовки на освоєння саме різних видів діяльності зумовлює формування методологічних умінь та навичок аналізу джерел професійного досвіду, оскільки «професійний досвід може опановуватися тільки в процесі його творення, діяльність – тільки в процесі діяльності. Інакше це схоже на теоретичне навчання плаванню без занурення в басейн» [Там само]. Відповідно, процес підготовки фахівців у ЗВО має забезпечувати не лише високий рівень фундаменталізації, а й включити досвід роботи з різними видами діяльності безпосередньо у сам процес.

В умовах суттєвого розширення інституціональних меж освіти, бурхливої інформатизації усіх сфер життєдіяльності людини, зростання ролі професійної мобільності сучасних фахівців важливою постає орієнтація професійної підготовки на *практичне знання*, яке має сполучати основні позиції технічного та методичного знання, орієнтованого на вирішення конкретної практичної задачі, та гуманітарного знання, що зумовлює

урахування соціокультурного контексту, гуманітарних цінностей та установок. Важливо підкреслити, що практичне знання у такому контексті пов'язано не тільки із змістом відповідної предметної галузі, а й передбачає вироблення особистісного ставлення, теоретико-методологічної установки щодо форм та способів отримання та використання такого знання, рефлексивне ставлення до процесу пізнання.

Провідним принципом методології практичної педагогічної діяльності необхідно визнати положення про те, що ефективність та продуктивність роботи педагогічних та науково-педагогічних працівників зумовлена системністю знань про основи педагогічної діяльності, її механізми та умови. Професійна спрямованість фахівця в галузі освіти, рівень його філософської підготовки, явні та неявні методологічні установки визначають вибір форм та методів реалізації завдань професійної діяльності, зумовлюють специфічне «педагогічне бачення» багатомірної педагогічної дійсності, усвідомлення безпосереднього зв'язку педагогічної теорії та практики, відкритість інноваційному пошуку, здатність до опанування нових видів діяльності в умовах VUCA-світу.

У практичній педагогічній діяльності вчитель / викладач має усвідомлено оперувати такими важливим філософськими та психологічними категоріями, як діяльність, мислення, протиріччя, свобода, необхідність, особистість, сприйняття, воля тощо, обґрунтовано вибирати ту чи іншу концепцію або модель освітнього процесу, розуміти парадигмальні засади власної педагогічної діяльності, здійснювати критичну оцінку інновацій, педагогічних технологій, що поширюються в педагогічному просторі.

Важливим теоретичним підґрунтям реалізації методології практичної педагогічної діяльності необхідно визнати наукові положення І. Зязюна щодо *філософії педагогічної дії* [190; 191]. Так, наголошується, що «механізми регуляції й функціонування педагогічної дії абсолютно відмінні від способів викладу наукових рекомендацій, якими користуються вчені-педагоги. Учитель не може просто взяти методичну інструкцію й прийти з нею на урок. У будь-якому випадку він постійно конструє педагогічну дію, адекватну і певній

ситуації, і його власним можливостям. Об'єктивні педагогічні знання за цих умов можуть перетворитися в систему індивідуально інтерпретованих результатів, набуваючи характеру образу майбутньої педагогічної дії. Педагог творить педагогічну реальність, орієнтуючись на її цілісний образ, в якому втілено багато деталей конкретних педагогічних ситуацій, через які він вже проходив. Прямого перетворення теоретичних понять і принципів педагогіки в результативні дії педагога не відбувається. Цілісний образ педагогічної дії охоплює вироблені вчителем на основі науки і практичного досвіду уявлення про дитину, про її здібності, про те, якими повинні бути: урок, знання учня, дух школи, колеги, нарешті, він сам як учитель» [191, с. 20].

Наступним важливим елементом обґрунтування методології практичної педагогічної діяльності в умовах університетської освіти є реалізація *діяльнісної концепції професійної підготовки фахівців* (В. Давидов, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.). Метафоричну ілюстрацію необхідності діялісного контексту педагогічної освіти в цілому та загальнопедагогічної підготовки можна представити у такому достатньо показовому варіанті: «Ми пропонуємо гарячий суп і заповзято розповідаємо про історичні факти щодо його виникнення. А суп починає холонуть... Ми наводимо яскраві відомості про користь його інгредієнтів та їх корисність для розвитку людини. А суп продовжує холонуть... Ми відзначаємо найцікавішу інформацію про те, з якими іншими стравами може поєднуватися цей суп. А суп вже охолонув. А тепер ми пропонуємо його з'їсти. Що? Забули дати ложку? Але ж це така технічна деталь порівняно із нашою прекрасною стравою». Або інші відомі метафори: «спочатку навчимо плавати, а потім наллємо у басейн воду» і т.д. У реальному навчальному процесі викладач пропонує відповіді на питання, які йому ніхто не ставив. Таким чином, адекватна підготовки майбутніх учителів та навчально-педагогічних працівників не можлива поза формування навичок проблематизації та концептуалізації, культури питань, усвідомлення меж свого знання та сфери незнання, формування вмінь та навичок моделювання, проектування, конструювання, в тому числі процесів власної мислєдіяльності,



співпраці у різновікових та полідисциплінарних творчих колективах. Відповідно, поширення предметного поля методології як вчення про організацію діяльності на контекст професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників є виправданим і науково доцільним.

Таким чином, аналіз наукових позицій щодо сутності понять «методологія», «методологія практичної діяльності», «методологія педагогіки», «методологія практичної педагогічної діяльності» уможлиблює такі висновки:

- відмова від розуміння методології виключно як надбудови над теоретичними засадами предметного знання та прийняття методології як сфери практичної діяльності, спрямованої на створення технологій трансформації, виробництва нового знання та інноваційних ідей з урахуванням специфіки методологічного мислення;

- побудова загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників як єдності двох векторів: «робота зверху» як концептуальні теоретичні пошуки наукової спільноти та «робота знизу» як безпосередня співучасть студентів як повноправних суб'єктів освітнього простору щодо визнання нагальної необхідності реалізації методології практичної педагогічної діяльності в контексті забезпечення власної конкурентоспроможності у навчальній діяльності, на ринку праці і т.п.;

- визнання методологічного знання наскрізним компонентом професійної підготовки майбутніх освітян, а методологування як професійна діяльність (А. Фурман);

- необхідність використання методології практичної діяльності як інструменту вдосконалення повсякденної практики освітнього процесу у закладах освіти різного типу та управління цілісним педагогічним процесом.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників має враховувати провідні положення методології діяльності як системи науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що формуються у процесі професійної підготовки у ЗВО та складають підґрунтя майбутньої професійної діяльності фахівця.

#### **2.4. Особливості трирівневої системи вищої освіти в контексті неперервності загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти**

Основними напрямками реалізації засад Болонської декларації «Про створення єдиного європейського простору вищої освіти» (1999) визначено створення конкурентоспроможних освітніх системи, введення трициклової системи підготовки фахівців (бакалавр – магістр – доктор філософії), забезпечення академічної мобільності студентів та викладачів, прийняття відповідними країнами академічних ступенів освіти, запровадження додатка до диплому загальноєвропейського зразка (*Diploma Supplement*), створення системи забезпечення якості вищої освіти згідно зі стандартами європейської мережі забезпечення якості. Важливою вимогою є успішне завершення першого та другого рівнів освіти для доступу до наступних рівнів.

Приєднання України до Болонського процесу (2005) зумовило запровадження трирівневої системи вищої освіти (бакалавр, магістр та доктор філософії), що сприяє реалізації права здобувачів вищої освіти на індивідуальні освітні траєкторії, гнучкість форми отримання освіти, академічну мобільність у межах не тільки країни, а й країн Європейського простору вищої освіти. Важливо підкреслити, що згідно Стратегії розвитку вищої освіти на 2021-2031 рр. в основу концептуальної моделі вищої освіти України має бути покладений кібернетичний принцип необхідного розмаїття. Сучасне середовище існування системи вищої освіти постійно ускладнюється, тому система має включати якомога більш різноманітні елементи [485, с. 36].

Вища освіта – сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти (Закон України «Про вищу освіту»).

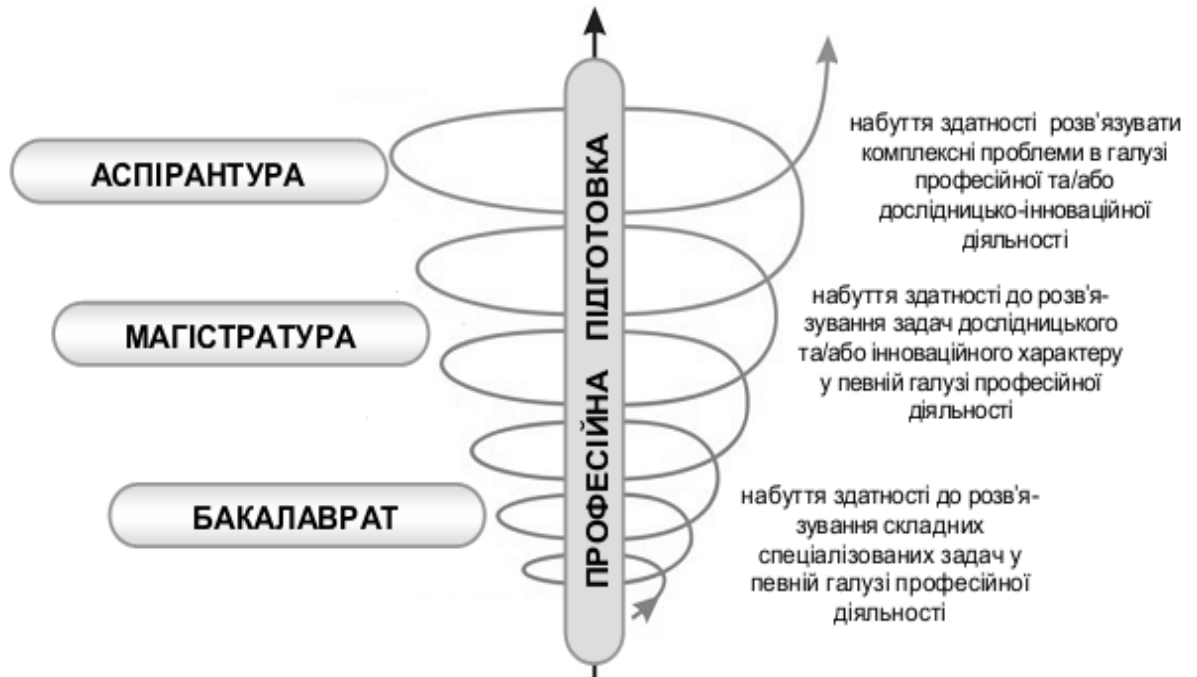
Згідно Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 рр. «місія вищої освіти – забезпечення сталого інноваційного розвитку України через підготовку висококваліфікованих фахівців, створення та поширення знань, формування інтелектуального, соціального та духовного капіталу суспільства, готового до викликів майбутнього» [485, с. 35]. Візія вищої освіти розкривається як «конкурентоспроможна система різноманітних закладів вищої освіти, яка завдяки співпраці з науковими установами та підприємницьким сектором формує фаховий та науково-освітній потенціал нації на засадах безперервного професійного й особистісного розвитку, орієнтована на найвищі досягнення та практики, інтегрована у світовий освітній та дослідницький простір» [Там само].

Нормативно-правова база трирівневої системи вищої освіти в Україні включає такі документи: Закон України «Про вищу освіту», Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261), Національна рамка кваліфікації. Згідно Закону України «Про вищу освіту» (ст. 5.1) підготовка фахівців з вищою освітою здійснюється за відповідними освітніми програмами на таких рівнях вищої освіти: *початковий рівень (короткий цикл вищої освіти)* – передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування типових спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності; *перший (бакалаврський) рівень* – передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності; *другий (магістерський) рівень* – передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності до розв’язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності; *третій (освітньо-науковий/освітньо-творчий) рівень* – передбачає набуття здобувачами вищої освіти здатності розв’язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності.

Згідно статті 5.2. Закону України «Про вищу освіту» здобуття вищої освіти на кожному рівні вищої освіти передбачає успішне виконання особою освіт-

ньої програми, що є підставою для присудження відповідного *ступеня вищої освіти*: молодший бакалавр; бакалавр; магістр; доктор філософії/доктор мистецтва.

Особливості цільових орієнтирів підготовки здобувачів вищої освіти згідно завдань трирівневої системи вищої освіти представлено на Рис. 23.



**Рис. 2.3.** Динаміка цільових установок професійної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти згідно Закону України «Про вищу освіту»

У контексті нашого дослідження важливими є характеристики таких освітніх ступенів, як бакалавр, магістр та доктор філософії:

- *бакалавр* – це освітній ступінь, що здобувається на першому рівні вищої освіти та присуджується закладом вищої освіти у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти освітньо-професійної програми, обсяг якої становить 180 – 240 кредитів ЄКТС. Для здобуття освітнього ступеня бакалавра на основі освітнього ступеня молодшого бакалавра або на основі фахової передвищої освіти заклад вищої освіти має право визнати та перерахувати кредити ЄКТС, максимальний обсяг яких визначається стандартом вищої освіти;

- *магістр* – це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується ЗВО (науковою установою) у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Ступінь

магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90 – 120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 кредитів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків;

- *доктор філософії* – це освітній і водночас науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується разовою спеціалізованою вченою радою закладу вищої освіти або наукової установи за результатами успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у разовій спеціалізованій вченій раді. Особа має право здобувати ступінь доктора філософії під час навчання в аспірантурі (ад'юнктурі). Нормативний строк підготовки доктора філософії в аспірантурі (ад'юнктурі) становить чотири роки. Обсяг освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії становить 30-60 кредитів ЄКТС. Наукові установи можуть здійснювати підготовку докторів філософії за власною освітньо-науковою програмою згідно з отриманою ліцензією на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або закладами вищої освіти.

Згідно Концепції педагогічної освіти [238] завдання першого (бакалаврського) рівня – підготовка кваліфікованих педагогічних працівників для дошкільної освіти, початкової та базової середньої освіти, позашкільної освіти, професійної (професійно-технічної) освіти, спеціалізованої початкової мистецької освіти. Другий (магістерський) рівень педагогічної освіти згідно Концепції педагогічної освіти передбачає підготовку висококваліфікованих педагогічних працівників для усіх складників освіти. Педагогічні працівники зі ступенем магістра мають бути здатними брати участь у створенні та впровадженні нового змісту освіти та новітніх методик (технологій) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-педагогіч-

ну) діяльність на високому професійному рівні з поширенням кращої практики, експертною діяльністю та наставництвом.

Для здобувачів другого рівня (магістратура) в межах освітнього складника ОПШ необхідними є знання в галузі педагогіки та психології вищої школи, методології педагогічного дослідження, педагогічної майстерності викладача вищої школи, що забезпечує інтеграцію науково-дослідницької та професійно-педагогічної підготовки, розвиток системного мислення. Магістерська засвідчує рівень дослідницької культури, наявність методологічних уявлень та методичних навичок у педагогічній діяльності.

Важливим чинником при проєктуванні та впровадженні магістерських програм є урахування варіативності мотивів вступу до магістратури як другого рівня вищої освіти, наявність мотивів розвитку професіоналізму, забезпечення конкурентних переваг на ринку праці, пошуку роботи, кар'єрного просування, особистісного росту та самореалізації, статусних показників у суспільстві та визнання у соціальному середовищі, забезпечення матеріального добробуту, розширення соціальних контактів. Разом з тим, слід відзначити, що магістерська підготовка у ЗВО до 2005-2006 навч. р. розглядалася як рівень післядипломної освіти і, відповідно, склад вступників до магістратури у той період суттєво відрізнявся від складу вступників у теперішній ситуації. Якщо раніше до магістратури вступали особи, які мали певний рівень професійної освіти, життєвий досвід та наміри використовували наступний рівень освіти, як правило, для реалізації кар'єрних перспектив, то в умовах трирівневої системи вищої освіти мотиваційний профіль змінюється у бік превалювання мотивів, пов'язаних із соціальними стереотипами щодо рівня вищої освіти та забезпечення конкурентних переваг на ринку праці, пошуку роботи.

Завданням третього (освітньо-наукового чи освітньо-творчого) рівня вищої педагогічної освіти є підготовка педагогів-дослідників (педагогів-виконавців у мистецькій освіті) для усіх складників освіти.

Педагоги-дослідники мають бути здатними здійснювати аналітичне осмислення стану та перспектив розвитку сфери освіти (відповідної спеці-

альності), створювати та впроваджувати новий зміст освіти та новітні методики (технології) навчання, поєднувати власну педагогічну (науково-педагогічну, мистецько-виконавську) діяльність на високому професійному рівні з поширенням нових знань і кращої практики в педагогічній спільноті [238].

Освітньо-професійні та освітньо-наукова програми розробляються і затверджуються закладами вищої освіти (науковими установами) самостійно з урахуванням вимог до відповідного рівня вищої освіти, встановлених законодавством та стандартами вищої освіти за рівнями вищої освіти в межах кожної спеціальності. Важливим компонентом розробки та упровадження ОПП та ОНП є визначення програмних компетентностей (загальних та спеціальних) та програмних результатів навчання з урахуванням опису кваліфікаційних рівнів та рівнів/ступенів системи освіти України, які представлені у Національній рамці кваліфікації, та рекомендацій європейських освітніх інституцій, зокрема Проекту ЄС TUNING.

Згідно Національної рамки кваліфікації освітній ступень бакалавра відповідає 6 рівню Національної рамки кваліфікацій та першому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти; магістра – 7 рівню Національної рамки кваліфікацій та другому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти; доктор філософії – 8 рівню Національної рамки кваліфікацій та третьому циклу вищої освіти Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти.

У таблиці 2.1. наведено опис кваліфікаційних рівнів для освітніх ступенів бакалавра, магістра та доктора філософії.

**Опис кваліфікаційних рівнів бакалавра, магістра, доктора  
філософії згідно Національної рамки кваліфікації**

<b>Рівень</b>	<b>Знання</b>	<b>Уміння/навички</b>	<b>Комунікація</b>	<b>Відповідальність і автономія</b>
<b>6 рівень Бакалавр</b>	Концептуальні наукові та практичні знання, критичне осмислення теорій, принципів, методів і понять у сфері професійної діяльності та/або навчання	поглиблені когнітивні та практичні уміння/навички; майстерність та інноваційність на рівні, необхідному для розв'язання складних спеціалізованих задач і практичних проблем у сфері професійної діяльності або навчання	донесення до фахівців і нефахівців інформації, ідей, проблем, рішень, власного досвіду та аргументації; збір, інтерпретація та застосування даних; спілкування з професійних питань, у тому числі іноземною мовою, усно та письмово	управління складною технічною або професійною діяльністю чи проектами; спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах; формування суджень, що враховують соціальні, наукові та етичні аспекти; організація та керівництво професійним розвитком осіб та груп; здатність продовжувати навчання із значним ступенем автономії
<b>7 рівень Магістр</b>	Спеціалізовані концептуальні знання, що включають сучасні наукові здобутки у сфері професійної діяльності або галузі знань і є основою для оригінального мислення та проведення досліджень, критичне осмислення проблем у галузі та на межі галузей знань	спеціалізовані уміння/навички розв'язання проблем, необхідні для проведення досліджень та/або провадження інноваційної діяльності з метою розвитку нових знань та процедур; здатність інтегрувати знання та розв'язувати складні задачі у широких або мультидисциплінарних контекстах; здатність розв'язувати проблеми у нових або незнайомих середовищах за наявності неповної або обмеженої інформації з урахуванням аспектів соціальної та етичної відповідальності	зрозуміле і недвозначне донесення власних знань, висновків та аргументації до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів; відповідальність за внесок до професійних знань і практики та/або оцінювання результатів діяльності команд та колективів; здатність продовжувати навчання з високим ступенем автономії



8 рівень Доктор філософії	Концептуальні та методологічні знання в галузі чи на межі галузей знань або професійної діяльності	спеціалізовані уміння/навички і методи, необхідні для розв'язання значущих проблем у сфері професійної діяльності, науки та/або інновацій, розширення та переоцінки вже існуючих знань і професійної практики започаткування, планування, реалізація та коригування послідовного процесу ґрунтовного наукового дослідження з дотриманням належної академічної доброчесності; критичний аналіз, оцінка і синтез нових та комплексних ідей	вільне спілкування з питань, що стосуються сфери наукових та експертних знань, з колегами, широкою науковою спільнотою, суспільством у цілому використання академічної української та іноземної мови у професійній діяльності та дослідженнях	демонстрація значної авторитетності, інноваційності, високий ступінь самостійності, академічна та професійна доброчесність, постійна відданість розвитку нових ідей або процесів у передових контекстах професійної та наукової діяльності; здатність до неперервного саморозвитку та самовдосконалення
---------------------------	--	--	---	---

Опис кваліфікаційних рівнів, зазначених у Національній рамці кваліфікації зумовлює увагу на особливості таких складників, як знання, вміння/навички, комунікація, відповідальність/автономія, які мають враховуватися у процесі розробки та впровадження відповідних ОПП (бакалаврат, магістратура) та ОНП (аспірантура).

Упровадження ОПП та ОНП підготовки здобувачів вищої освіти у ЗВО України має враховувати наявність певних проблем та ризиків, які суттєво ускладнюють як наступність відповідних рівнів освіти, так й подальше працевлаштування та професійну самореалізацію майбутніх фахівців: упередженість роботодавців щодо прийому на роботу бакалаврів, що певним чином призводить до девальвації бакалаврського диплому; наявність серйозних проблем щодо працевлаштування випускників ЗВО, пов'язаних як із недостатнім рівнем професійної підготовки, так і змінами професійних орієнтирів та уподобань молодих фахівців; відсутність для деяких спеціальностей, зокрема для спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» професійних стандартів, що визначають конкретні види професійної діяльності, що вимагають кваліфікації магістра та доктора філософії в галузі

освіти; високий ступінь самостійності ЗВО у розробці ОПП та ОНП, що зумовлює серйозні утруднення у змістовному та організаційно-методичному аспектах в академічній мобільності здобувачів на національному рівні.

Відзначені ризики підтверджуються результатами аналізу працевлаштування випускників ЗВО. Згідно даних статистики «половина молоді, яка працевлаштована, працює не за фахом чи спеціальністю, отриманою в закладі професійної (професійно-технічної) або вищої освіти (2018 р. – 50,0%, 2017 р. – 48,1%) [330, с. 7]. За результатами дослідження «Молодь України – 2018», 28,5% молоді віком 14–34 роки хотіли б змінити професію [Там само, с. 13]. Достатньо серйозні проблеми із працевлаштуванням характерні й для випускників ЗВО за спеціальностями галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка». Так, моніторингове дослідження (2017 – 2019 рр.) засвідчило такий фактичний рівень працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей: у цілому за фахом працює тільки 18,2% випускників, зокрема за освітньо-кваліфікаційними рівнями та освітніми ступенями: спеціаліст – 24,3 %, бакалавр – 20,3 %, магістр – 16,4 % та молодший спеціаліст – 5,8 %» [365, с. 115].

Необхідно враховувати, що у часовому вимірі перехід від бакалаврату до магістратури можна розглядатися й як відстрочений професійний вибір, можливість змінити або доповнити траєкторію професійної самореалізації. Достатньо показовими у такому аспекті є поширений варіант серед молоді, коли профіль магістратури обирається як додаткова спеціалізація у межах однієї предметної галузі, що дозволяє більш гнучко вибирати професійний шлях, або орієнтуватися на безпосередні термінові запити ринку праці. Однак, для деяких здобувачів, і це варто визнавати, вступ до магістратури – це певною мірою інфантильний спосіб продовжити студентське життя.

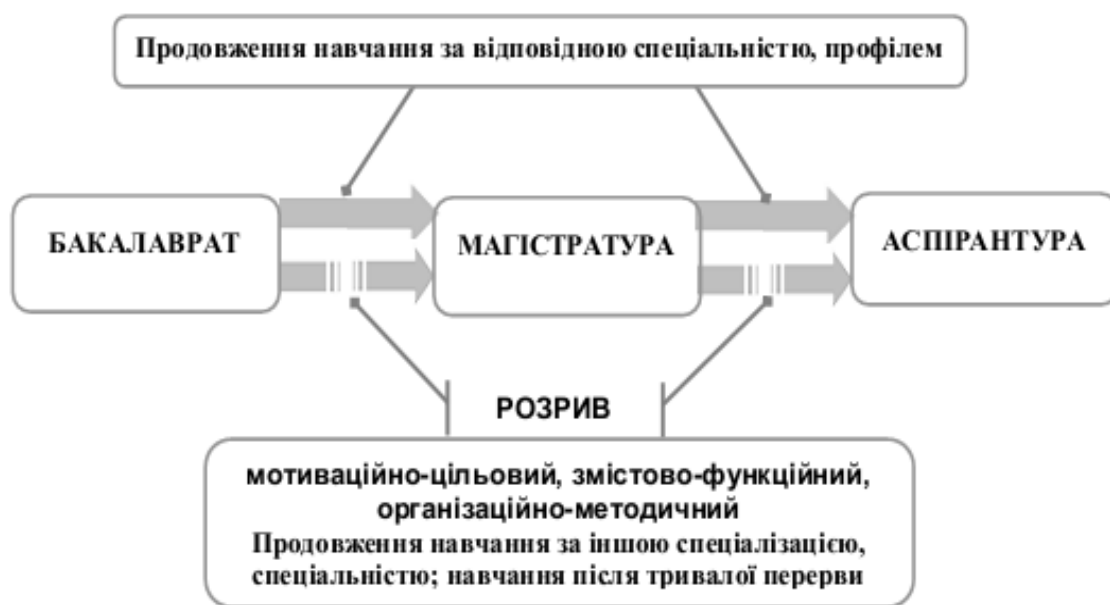
Впровадження в освітньому просторі України трирівневої системи вищої освіти зумовлює особливу увагу до реалізації завдань професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників згідно нової системи. У контексті нашого дослідження особливо важливо наголосити на тому, що другий (магістерський) рівень вищої освіти надає можли-

вість вступу на відповідні освітні програми випускникам бакалаврату, які отримали освіту першого рівня за іншими напрямками, профілями підготовки. Така система отримала назву «*перехресний вступ*» і є достатньо поширеною в європейській освітній практиці. Сутність такого вступу полягає в тому, що особи, які мають дипломи бакалавра та магістра мають право вступати до ЗВО за *будь-якою спеціальністю (освітньою програмою)*, навіть якщо вона є відмінною від тієї спеціальності, за якою вони вже здобули вищу освіту. Відповідно, у здобувачів вищої освіти з'являється можливість варіативності вибору подальшого напрямку навчання, а також можливість здобувати дві професії одночасно. Право «перехресного вступу» мають також особи, які отримали ступінь магістра з певної спеціальності та бажають здобути іншу спеціальність та рівні магістратури або продовжити навчання на рівні аспірантури. ЗВО може встановлювати додаткові вимоги для такої категорії здобувачів, відповідні додаткові вступні іспити або співбесіди. Також право вступу до магістратури мають й випускники закладів вищої освіти минулих років, зокрема такі, які закінчили виш до введення трирівневої системи освіти. Так, наприклад, педагогічні працівники, які завершили навчання у ЗВО у достатньо віддалений час, або фахівці інших спеціальностей, які мають професійні наміри щодо педагогічної діяльності у різних закладах освіти, саме у магістратурі отримують додаткові можливості для оновлення наявних та формування нових професійних компетенцій.

Відповідно, створюється ситуація, коли до магістратури з педагогічних спеціальностей вступають, по-перше, бакалаври, які навчалися за іншими, непедагогічними освітніми програмами, по-друге, випускники вишів, які мають суттєво віддалений у часі досвід опанування педагогічних дисциплін. Так, наприклад, аналіз якісного складу магістрантів спеціальності «Освітні, педагогічні науки» (до 2020 р. «Педагогіка вищої школи») ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» з 2014 до 2020 рр. засвідчив, що майже 30% з них не мають педагогічної освіти, а з тих, хто має таку освіту 21% закінчили ЗВО більш як 10 років тому. Отже, наявність серед

магістрантів осіб з різним ступенем освіти, різною кваліфікацією та рівнем педагогічної підготовки суттєво ускладнює процес навчання та вимагає цілеспрямованої роботи з адаптації до відповідної освітньої програми.

На Рис. 2.3. відзначено варіанти переходу здобувачів вищої освіти на другий (магістратура) та третій (аспірантура) рівні вищої освіти. Зокрема, це продовження навчання за відповідною спеціальністю, що забезпечує наступність профільної підготовки; «перехресний вступ», що уможливорює виникнення мотиваційно-цільового, змістово-функційного та організаційно-методичного «розривів» та актуалізує необхідність додаткової адаптаційної та компенсаторної роботи із здобувачами, які продовжують навчання за іншою спеціалізацією чи спеціальністю або мають тривалу часову перерву між відповідними рівнями освіти.



**Рис. 2.4. Особливості вступу здобувачів на другий та третій рівні вищої освіти**

Реалізація завдань трирівневої системи вищої освіти в Україні відповідає сучасним *концепціям неперервної освіти*, науковим положенням диверсифікації системи освіти, забезпечення професійної мобільності майбутніх фахівців різного профілю. Теоретико-методичні засади неперервної освіти як одного з світових трендів розглядаються вітчизняними та зарубіжними дослідниками,

зокрема І. Колесниковою, Н. Ничкало, С. Сисоєвою, Т. Ломакіною та ін. Традиційно неперервна освіта потрактовується, як: організація освіти, коли людина поступово ступінь за ступенем вчиться все життя; освіта для дорослих; поєднання базової освіти з додатковою; додаткова професійна освіта у межах підвищення кваліфікації, перенавчання з метою отримання нової професії або спеціалізації. Наявність різних форм мобільності в глобалізованому світі, тотальна інформатизація всіх сфер життєдіяльності суспільства, диверсифікація ринку праці, стрімка поява нових професій тощо зумовлюють погляд на неперервну освіту як іманентну характеристику життя кожної людини.

Затребуваність неперервної освіти пов'язана із орієнтацією фахівців на професійну мобільність, подоланням жорстких меж між професіями, необхідністю оволодіння суміжними спеціалізаціями, змінами у змісті та формах трудової діяльності, відмовою від орієнтації на пожиттєву професійну кар'єру в одній галузі. Наявність багаторівневої вищої освіти дозволяє майбутнім фахівцям реалізовувати гнучкі та варіативні освітньо-професійні стратегії, реалізувати можливості для горизонтальної та вертикальної професійної мобільності у сфері освіти, працевлаштування у закладах додаткової освіти, опанування нових педагогічних спеціальностей (тьютор, розробник онлайн-курсів, куратор он-лайн платформ, онлайн-викладач, фахівець з педагогічного дизайну та ін.). Таким чином, поняття «неперервна освіта» набуває значущості не тільки в аспекті навчання без тривалої перерви в часі, а й в контексті наступності усіх рівнів та ступенів освіти, можливості для кожної людини багатомірного руху в соціальному та професійному контекстах.

З точки зору філософських аспектів неперервної освіти важливо визнати її *орієнтацію на майбутнє*, що спричинює необхідність формування в студентській молоді навичок роботи з майбутнім у межах технологій форсайту, трендспотингу і т.п. Відзначимо, що раціоналізована практика освітнього процесу у ЗВО до наукових позицій дослідження феномену майбутнього майже не звертається, що само по собі є парадоксальним, оскільки по суті освіта – це завжди проєкція у майбутнє. Показовою у цьому аспекті є позиція експертів

Римського клубу стосовно того, що освіта має формувати в молоді «грамотність щодо майбутнього» (*futures literacy*). Проєкт UNESCO з розвитку концепції futures-грамотності (*Futures Literacy, FL*) ґрунтується на тому, що здатності інструменталізації, тобто використання майбутнього в теперішньому ('use-the-future'), стає все більш важливим.

Продуктивність означених позицій пов'язана із необхідністю врахування дискретності та континуальності трирівневої системи вищої освіти, розгляду особистості та освітнього процесу в цілому як складних динамічних систем, аналізу меж навчально-пізнавальної діяльності здобувачів вищої освіти.

Таким чином, концептуальні позиції теорій неперервної освіти зумовлюють увагу до послідовності взаємозумовлених цілей навчання на всіх рівнях вищої освіти, реалізації принципів багаторівневості (бакалаврат, магістратура, аспірантура), наступності (освітні результати одного рівня освіти мають становити пререквізити, підґрунтя для наступного), інтеграції, доповнювальності, випереджувальності, автономії пізнавальної діяльності, створення можливостей для академічної та професійної мобільності, індивідуального вибудовування освітніх та професійних траєкторій, формування навичок самоосвіти. Найважливішою проблемою є задоволення потреби студентської молоді в знаннях та способах продуктивної діяльності як передумова соціальної та професійної успішності. Для педагогічної освіти важливими є мотиви професійного самовдосконалення, формування готовності до роботи у суперечливому освітньому середовищі.

Особливості організації професійної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників на рівні магістерських програм розглядають С. Вітвицька, Т. Гвільдис, І. Драч, О. Гура, І. Козубовський, Н. Мачинська, Є. Нікуліна, Г. Пономарьова, Л. Пуховська, С. Сисоєва, І. Циркун та ін.

У дослідженні С. Вітвицької відзначено, що «ступенева педагогічна система освіти покликана забезпечити: широкі освітні запити й можливості задоволення різноманітних культурно-освітніх потреб особистості та суспільства, зокрема загальноосвітню, загальнокультурну, професійну та

наукову підготовку фахівців різних рівнів та галузей знань; підвищення соціальної значущості, престижу знань та соціального захисту фахівця в умовах динамічності потреб економіки та ринку праці; фундаментальність знань випускників вищої школи, що забезпечується її інтеграцією у світовий освітній простір» [106, с. 19–20]. Досліджуючи педагогічну підготовку магістрів в умовах ступеневої освіти автор відзначає, що «поєднання сучасних досягнень педагогічної науки і практики підготовки фахівців передбачає спадкоємність у вивченні педагогіки і психології (бакалавр – спеціаліст – магістр) та усвідомлення значущості педагогічних знань, умінь, навичок» [Там само, с. 20]. Важливим є зауваження про те, що «специфічною особливістю навчального процесу у магістратурі є максимальна інтеграція навчально-пізнавальної діяльності студентів з науковою роботою, а одним із шляхів підвищення якості підготовки магістрантів до педагогічної діяльності – включення їх у науково-дослідницьку діяльність» [Там само, с. 23].

Н. Батечко відзначає, що «підготовка магістрів стала інноваційним завданням для системи вищої освіти України, адже освітньо-кваліфікаційний рівень магістра є одним із визначальних чинників рівня науково-технічного прогресу у країні і сприяє формуванню інтелекту молодих людей, духовному вихованню молоді та, врешті-решт, забезпечує добробут у суспільстві. Усе зазначене досягається самою філософією магістратури: єднання знань, умінь і навичок та постійного бажання до негайного реагування на швидкоплинні зміни у науці та технологіях. Все це зумовлює необхідність у високій гнучкості змісту магістерських програм, їх здатності допомогти майбутнім фахівцям бачити у будь-якому факті його макро- і мікронаслідки, передбачати зміни у природі та суспільстві, тобто наповнення магістерської підготовки має забезпечити молодій людині здатність до глобального мислення, бачення місця і значення професії, що опановуються, можливості порівняння стану справ у відповідній галузі в Україні з сучасними досягненнями країн світу» [27, с. 94–95].

Визначено такі пріоритети магістерської підготовки: «По-перше, сучасна магістратура здатна гнучко і оперативно готувати фахівців з урахуванням нагальних вимог ринку праці. По-друге, варто зазначити взаємозумовленість фундаментальної та практичної спрямованості у магістерській освіті, що реально доводить інтеграцію науки і виробництва в освітньому середовищі. По-третє, розроблення університетами магістерських програм та постійне їх оновлення є суттєвим чинником модернізації вищої професійної освіти загалом» [27, с. 95]. Необхідно підкреслити, що порівняно з бакалавратом магістерська підготовка має значно більші можливості для реалізації індивідуальної освітньо-наукової програми, забезпечення практичної спрямованості підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня.

Відмінності програм магістерської підготовки відзначає також С. Сисоєва, яка підкреслює їхню орієнтацію на фундаментальні знання, спрямованість на інноваційну діяльність, особливо у науковій сфері. Важливим є висновок про те, що «уся система підготовки магістрів повинна мати випереджувальний характер, адже саме магістри повинні стати каталізаторами освоєння нових наукоємних технологій, інноваційного розвитку виробництва, носіями інноваційної культури та інноваційної освіти [465, с. 121]. Крім того, наголошується на тому, що «основою інноваційної освіти повинно стати не стільки засвоєння змісту навчальних дисциплін, а розвиток і формування нових способів мислення і діяльності, спрямованих на творення інноваційного фахівця [Там само, с. 126–127].

Особливий потенціал магістерської підготовки пов'язано також з її орієнтацією на підготовку науково-педагогічних працівників вищої школи, здатних на високому науково-теоретичному рівні реалізовувати завдання освітнього процесу, виявляти професійно-педагогічну компетентність (Н. Батечко, С. Сисоєва та ін.).

Педагогічну освіту магістрів Г. Пономарьова розглядає як «багатофункціональний, відкритий, самостійний, своєрідний цикл педагогічної освіти, який має свої функції, мету, зміст, форми та методи, функціонує



шляхом реалізації складних організаційних та змістово-процесуальних зв'язків» [399, с. 346], провідним завданням магістратури – підготовку «носіїв сучасної методології і методики наукового знання, майстрів-практиків з організації наукової і навчально-педагогічної діяльності» [Там само, с. 344]. Вирішення цього завдання передбачає «забезпечення взаємозв'язку магістерських знань з дисциплін педагогічного циклу з іншими дисциплінами, забезпечення педагогічної спрямованості усього процесу підготовки кадрів у магістратурі, причому крізь усі форми організації навчання» [Там само, с. 344–345]. Ключовими проблемами у зазначеному контексті визначено питання щодо «наступності у підготовці педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; оптимального змісту, найбільш ефективних форм і методів підготовки студентів магістратури; співвідношення змістового компоненту підготовки магістрів у ВНЗ різного рівня та статусу і, зокрема, педагогічної підготовки випускників класичних і педагогічних університетів; інтегрованої моделі підготовки магістрів до професійної діяльності» [Там само].

За результатами аналізу значної кількості наукових джерел з проблем організації магістерської підготовки фахівців різного профілю Н. Мачинська підкреслює, що «саме магістри – це ті фахівці, які здатні забезпечити вирішення сучасних актуальних проблем, і саме вони є необхідним потенціалом вищої освіти та основою інноваційного розвитку суспільства загалом» [312, с. 97]. Програма підготовки магістрантів повинна передбачати формування готовності передавати свої рішення, а також знання та міркування, на яких вони ґрунтуються, зрозуміло та однозначно і фахівцям, і нефахівцям. Тобто вони повинні набути навичок, які дозволяють їм продовжувати навчання більш самостійно та автономно. Необхідно зважити на практичніше застосування знань про певні навички, уміння, які характеризують магістранта як успішного науковця» [312, с. 99].

Особливу цінність у дослідженні Н. Мачинської становить аналіз педагогічного складника у підготовці магістрів у ЗВО непедагогічного профілю

[312, с. 100–115], за результатами якого доведено, що «змістова складова педагогічної освіти у вищих навчальних закладах непедагогічного профілю є значно меншою, ніж, наприклад, у класичних університетах, тим паче – у вищих педагогічних навчальних закладах, де основна мета підготовки майбутніх фахівців – формування психологічної готовності випускників до виконання функції вчителя-викладача» [Там само, с. 114–115].

Основними *недоліками педагогічної освіти магістрантів* визначено такі: зміст навчальних програм підготовки магістрантів у навчальних закладів непедагогічного профілю спрямований насамперед на спеціальну фахову підготовку, а не зорієнтований на психолого-педагогічну складову; розділи психології та педагогіки (інтегрована навчальна дисципліна «Психологія і педагогіка вищої школи») не пов'язані між собою і передбачають оволодіння магістрантами лише основами названих дисциплін; недостатня кількість годин відводиться практичним заняттям; найчастіше викладачі проводять семінарсько-практичні заняття; недостатньо уваги приділяється вивченню питання методики викладання навчальних дисциплін у вищих навчальних закладах; недостатньо висвітлюються проблеми процесу виховання студентської молоді; практично не розглядаються проблеми педагогічної майстерності та педагогічної творчості» [312, с. 115]. Стосовно останнього недоліку необхідно зауважити, що останніми роками ситуація змінюється у кращий бік, до ОПП підготовки магістрів (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»/ «Педагогіка вищої школи») включено окремий ОК «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи» / «Педагогічна майстерність викладача вищої школи».

Концептуальні положення формування психолого-педагогічної компетентності викладача ЗВО в умовах магістратури представлено у дослідженні О. Гури, який наголошує на тому, що «метою професійної підготовки педагога вищої школи є формування його психолого-педагогічної компетентності, що передбачає вирішення таких основних завдань: цілеспрямоване формування діяльнісних компонентів та створення умов для

особистісного розвитку майбутнього фахівця» [143, с. 15]. Важливими є акценти на побудові освітнього процесу відповідно до завдань професійної педагогічної діяльності у закладі вищої освіти, формуванні системи діяльнісних компонентів, що забезпечує орієнтовну основу дій для виконання на високому професійному рівні завдань: навчальної, наукової, методичної та організаційно-виховної діяльності; професіогенезу особистості, а також системи особистісних компонентів (підсистем професійних якостей): професійної спрямованості; професійного мислення; комунікативного; експресивного; організаційного, яка забезпечує успішну професійну самоорганізацію педагога відповідно до орієнтовної основи дій [143, с. 17].

Важливим чинником успішності підготовки майбутніх фахівців різного профілю саме в трирівневій системі вищої освіти Т. Гвільдис визначає формування універсальних компетенцій, основою яких є навички критичного мислення, наукової комунікації, організації досліджень. Принциповим аспектом є *можливість «переносу», реалізації зазначених компетенцій у будь-яких сферах діяльності випускників відповідних програм* [123, с. 10–11]. Зміст універсальних компетенцій складають знання методології та універсальних (інваріантних) методів системного аналізу, їхнього місця в інтелектуальній діяльності, володіння якими необхідно для адаптації, використання в конкретній сфері, галузі діяльності» [Там само, с. 12]. Технологічні рішення формування універсальних компетенцій майбутніх фахівців в умовах трирівневої системи вищої освіти вбачаються у використанні інтерактивних технологій, орієнтованих на компетентнісні аспекти результатів навчання, універсально зорієнтованих технологій на базі потенціалу та нових можливостей інформаційно-комунікаційних технологій та ресурсів мережі Інтернет, інтегративних модулів, програм практик із завданнями міждисциплінарного, проблемно зорієнтованого характеру [Там само, с. 19].

Опанування системою педагогічних знань, формування професійно-педагогічної компетентності здобувачів другого рівня (магістратура) педагогічного профілю (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»)

реалізується насамперед у процесі вивчення ОК «Педагогіка та психологія вищої школи», «Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи», «Методологія та методи педагогічного дослідження» (назви означених ОК у різних ЗВО є варіативними). ОПП магістерського рівня у різних ЗВО України пропонують також й такі ОК, як:

- «Теорія та практика вищої професійної освіти України», «Методологічні засади педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи і педагогічна майстерність викладача вищої школи» (Прикарпатський університет імені Василя Стефаника);

- «Інноваційні технології навчання», «Методика викладання у вищій школі» (Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського);

- «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Дистанційна освіта у ЗВО», «Світовий досвід та сучасні тенденції розвитку університетської освіти», «Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності фахівця», «Проектні технології у вищій освіті» (ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»);

- «Професійно-педагогічна культура та етика викладача вищої школи», «Інноваційні технології в науково-педагогічній діяльності», «Педагогічна майстерність та імідж викладача вищої школи» (Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля);

- «Педагогічна діагностика та оцінювання», «Педагогічна конфліктологія», «Технології тьюторської діяльності», «Дидактика з методиками викладання у вищій школі», «Технології дистанційного навчання у вищій школі» (Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки);

- «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Методика викладання у вищій школі», «Педагогіка інновацій у вищій школі» (Житомирський державний університет імені Івана Франка);

- «Методики та технології у вищій школі», «Педагогічна інноватика», «Професійно-педагогічна культура» (Київський університет імені Бориса Грінченка).

Незважаючи на варіативність ОК педагогічного спрямування у цілому магістерські програми зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» забезпечують наступність вивчення дисциплін педагогічного циклу, спрямовані на подальший розвиток науково-педагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Зовсім інша ситуація складається із змістовим наповненням магістерських програм спеціальності 014 «Середня освіта». Як правило пропонуються навчальні курси з методики викладання відповідної предметної галузі. Лише в окремих ЗВО ОПІ зазначеної спеціальності містять ОК з педагогіки вищої школи або педагогіки профільної середньої освіти.

Особливої уваги у сучасних умовах трирівневої системи вищої освіти заслуговують аналітичні позиції науковців щодо сутності та перспектив освітньо-наукових програм підготовки *майбутніх докторів філософії (третьій рівень вищої освіти)*. Згідно Закону України «Про вищу освіту» у вітчизняній практиці реалізується модель підготовки докторів філософії на основі структурованих навчально-наукових програм. Проблеми докторських програм у вищій освіті в аспекті реалізації нормативних документів, організаційних засад діяльності аспірантури, дослідницького складника освітньо-наукової програми, вимог до публікацій та підготовки здобувачами третього рівня дисертаційних робіт, міжнародної мобільності аспірантів розглядають М. Винницький, Н. Зайцев, Г. Капосльоз, І. Козубцов, С. Коломієць, А. Корецький, В. Луговий, В. Меняйло, Є. Ніколаєв, О. Панич, О. Синекон, Ж. Таланова, П. Щипанський та ін.

В європейському освітньому просторі підготовка докторів філософії ґрунтується на принципах розвитку докторських програм, ухвалених у Зальцбурзі (2005): ключовою складовою навчання на докторських програмах є поширення знань через проведення оригінальних досліджень; включення докторських програм до університетської стратегії і політики; важливість різноманітності; докторанти (аспіранти) як наукові дослідники-початківці мають розглядатись як професіонали (із забезпеченням відповідних прав), що здійснюють важливий (ключовий внесок) в процес створення нових знань;

вирішальна роль наукового керівництва та оцінювання роботи; досягнення критичної маси: докторські програми повинні шукати шляхи для досягнення критичної маси і залучати різні типи інноваційних практик, що введені в університетах Європи; термін: докторські програми повинні виконуватися протягом визначеного часу: 3 або 4 роки очного навчання; просування інноваційних структур: для зустрічі з викликами міждисциплінарних студій та розвитку міждисциплінарних вмінь; збільшення мобільності; забезпечення необхідного фінансування [157, с. 14–15].

Важливим питанням є урахування досвіду організації докторських програм у країнах Європейського Союзу. Підготовка докторів філософії у країнах Європейського союзу (зокрема у Великобританії, Норвегії, Німеччині, Швеції) передбачає наявність *індивідуальних програм*, що виконуються під безпосереднім керівництвом і контролем наукового керівника, *структурованих програм*, що передбачають два види підготовки: обов'язкове навчання і дослідницьку роботу, *організовані дослідницькі групи або докторські школи* (монодисциплінарні та мультидисциплінарні, керовані централізовано (Фінляндія, Франція), а також в кооперації з науково-дослідними інститутами або консолідованими організаціями (Німеччина) [569, с. 137]. Така варіативність «є відображенням зростаючого різноманіття в європейській вищій освіті, де вищі навчальні заклади можуть самостійно формувати власні місії і профілі, а, отже, і власні пріоритети з погляду програмних і дослідницьких уподобань. Проте визнається, що всі кваліфікації, визначені як докторські (незалежно від їх типу), мають базуватися на обов'язкових процесах і результатах» [Там само].

Заслуговує на увагу визначення викликів, з якими стикаються сучасні європейські університети та які мають враховуватися вітчизняними ЗВО при впровадженні ОНП підготовки здобувачів докторів філософії: розширення міждисциплінарних перспектив при навчанні на докторських програмах; розроблення нових форм комунікації та адміністративної підтримки докторських програм; задоволення вимог ринку праці щодо навичок докторів

філософії в комунікації із ЗМІ та виробництвом; удосконалення та стандартизація контролю якості опанування освітньою складовою та проведення наукових досліджень здобувачем вищої освіти; розроблення нових докторських програм, які є результатом співпраці між університетами та промисловістю [569, с. 14]. Не менш важливим є питання подальшого «працевлаштування докторів, яких з часом ставатиме дедалі більше. Це питання і кількості робочих місць поза академічним світом, і відповідності докторської підготовки такій праці» [157, с. 12].

Підготовка докторів філософії у галузі наук про освіту є предметом наукових розвідок таких дослідників, як Н. Волкова, Л. Гаврілова, Л. Дольнікова, Ю. Козловський, С. Ніколаєва, І. Олійник, І. Регейло, С. Сисоєва, О. Стечківч, Я. Топольник та ін. Профіль освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії в галузі освіти зі спеціальності 011 Науки про освіту «передбачає поглиблення теоретичної та практичної підготовки до здійснення науково-педагогічної діяльності та наукового консультування в сфері освіти, розвиток науково-дослідницьких навичок для здійснення самостійних наукових досліджень, професійна підготовка та наукові дослідження в галузі освіти» [225, с. 144]. Результативність навчання в аспірантурі значною мірою залежить від органічного поєднання методів навчання та методів пізнання, а також інтеграції науково-дослідної та навчальної роботи [Там само, с. 144].

Таким чином, ОНП підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», що розробляються та впроваджуються у вітчизняних ЗВО, містять освітні компоненти, що розкривають проблеми теорії та історії педагогіки, сучасних освітніх концепцій, методології та методів педагогічного дослідження, а також професійно-педагогічної компетентності викладача вищої школи. За таких умов актуалізується проблема наступності загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти, логічного взаємозв'язку змісту та технологій організації освітнього процесу у магістратурі та аспірантурі.

Аналіз нормативних документів, наукових джерел з проблеми підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти зумовлює висновок про необхідність неперервності та наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Науково-педагогічні знання, які набуваються здобувачами у процесі вивчення педагогічних дисциплін на всіх рівнях освіти, створюють підґрунтя для сприйняття, аналізу та оцінки багатомірної педагогічної дійсності, прийняття адекватних рішень у професійній діяльності, стають основою педагогічного мислення, вироблення педагогічної позиції, формування здатності до рефлексії.

Трансформація функцій загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти пов'язана із ускладненням вимог, згідно Національної рамки кваліфікації, до знань, умінь/навичок, комунікації, відповідальності та автономії здобувачів вищої освіти. Особливої уваги потребують цільові орієнтири професійної підготовки на різних рівнях освіти: від здатності до розв'язування складних спеціалізованих задач у певній галузі професійної діяльності (бакалаврат) до здатності до розв'язування задач дослідницького та/або інноваційного характеру у певній галузі професійної діяльності (магістратура) і комплексних проблем в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності (аспірантура). Очевидно, що для розв'язування складних задач та вирішення проблемних ситуацій майбутнім учителям та науково-педагогічним працівникам необхідні науково-педагогічні (теоретичні) знання та дослідницький пошук.

Необхідність рівневої організації загальнопедагогічної підготовка відзначав ще наприкінці 90-х рр. ХХ ст. відомий білоруський дослідник у галузі педагогічної освіти І. Циркун: «диференціація та спеціалізація загальнопедагогічної підготовки студентів передбачає виокремлення таких структурних елементів: базова – основна, розширена – бакалаврська, поглиблена – магістерська, спеціалізована – аспірантська» [542, с. 15]. Необхідно підкреслити важливу для нашого дослідження позицію І. Циркуна про *горизонтальне та вертикальне збагачення педагогічних знань у процесі*



*трирівневої загальнопедагогічної підготовки, що реалізується завдяки вивченню на кожному з рівнів відповідних дисциплін.*

Для базового бакалаврського рівня необхідними позначено такі дисципліни, як загальні основи педагогічної професії, педагогіка сучасної школи, педагогічні теорії та технології, філософія та історія педагогіки, корекційна педагогіка, соціальна педагогіка та методи педагогічних досліджень. Розширена бакалаврська підготовка «передбачає горизонтальне збагачення знань завдяки вивченню таких навчальних дисциплін: актуальні проблеми педагогіки, педагогічний професіоналізм викладача, технології управління педагогічними ситуаціями» [542, с. 15].

Поглиблена – магістерська – підготовка «орієнтована на вертикальне збагачення педагогічних знань та передбачає вивчення педагогічної інноватики, основ педагогіки вищої школи, а також спецкурсів за вибором: педагогічна діагностика, технологія викладання педагогіки, педагогічний менеджмент» [542, с. 15]. Відповідно, «аспірантський рівень загальнопедагогічної підготовки забезпечують такі навчальні дисципліни: педагогіка вищої школи, порівняльна педагогіка, практикум з педагогічного дослідження та постійно діючий науковий семінар з проблем розвитку педагогічної освіти» [Там само]. Представлені позиції щодо рівневої загальнопедагогічної підготовки (бакалаврат – магістратура – аспірантура) та забезпечення горизонтального та вертикального збагачення педагогічних знань розглядаємо як актуальні для реалізації завдань нашого дослідження.

Таким чином, теоретико-методичні засади підготовки майбутніх фахівців в умовах трирівневої системи освіти пов'язані із реалізацією принципів неперервної освіти, наступністю усіх складників освітнього процесу у ЗВО, інтеграцією навчально-пізнавальної діяльності студентів з науковою роботою, орієнтацією на індивідуальні навчальні стратегії здобувачів вищої освіти, забезпечення академічної та професійної мобільності студентської молоді та випускників.

## Висновки до Розділу 2

Концептуальні засади дослідження передбачають урахування наукових положень сучасних методологічних підходів, які завдають рамки та зумовлюють спрямованість дослідницького пошуку, принципи та методи дослідження, а також репрезентацію теоретичних ідей, що становлять підґрунтя наукової розвідки.

*Системний підхід* передбачає аналіз структури, внутрішнього та зовнішнього функціонування процесу підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, урахування сукупності чинників, що впливають на ефективність вирішення поставлених завдань, визначення етапів ускладнення змісту та технологій досліджуваного процесу, необхідність навчання студентів методів системного аналізу, розгляд досліджуваного феномену у контексті відповідних метасистем (загальнопедагогічна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, професійна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти, соціокультурне середовище в цілому та багатомірна педагогічна дійсність).

*Діяльнісний підхід* утверджує уявлення про діяльність як основний засіб та провідну умову розвитку особистості. Вихідними позиціями розглядаються діяльнісний контекст загальнопедагогічної підготовки, орієнтація на підготовку майбутніх учителів до реалізації завдань пізнавальної, ціннісно-орієнтувальної, комунікативної та перетворювальної діяльності в сучасному освітньому просторі, включення студентів у види діяльності, які є прямою чи опосередкованою проєкцією відповідних видів професійної діяльності педагогів.

*Особистісно зорієнтований підхід* передбачає послідовне ставлення до здобувачів освіти як до суб'єктів власного розвитку, забезпечення ситуацій становлення досвіду «бути особистістю», студентоцентровану спрямованість навчання у ЗВО, обґрунтування шляхів та способів розкриття індивідуальних можливостей студентської молоді, визнання вчителя / викладача як носія цінностей культури, ідеалів, духовності, розгляд змісту професійної освіти як підґрунтя для актуалізації та розвитку досвіду, ціннісно-сислової орієнтації майбутніх фахівців, світоглядного самовизначення.

*Компетентнісний підхід* реалізується у відборі змісту та технологій загальнопедагогічної підготовки, які відповідають ключовим видам професійної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

*Праксеологічний підхід* передбачає звернення до процесуальної сторони діяльності для її оптимізації, виявлення доцільності педагогічних дій і операцій, аналіз та прогнозування практичної діяльності людини в контексті цілевідповідності, раціональності, ефективності її дій, структурно-функційний аналіз основних «інструментів», які використовує фахівець у практичній діяльності – методу, методики, технології тощо, рефлексії щодо успішності чи неуспішності своїх дій внаслідок застосування таких «інструментів».

*Епістемологічний підхід* актуалізує питання феномену знання, педагогічного знання як конструювального елементу педагогічного досвіду, інтегративної стратегії перетворення педагогічної дійсності, способів роботи із знанням, різних форм репрезентації знання в освітньому процесі, діагностики епістемологічних стилів здобувачів, ролі суб'єктів пізнання, зокрема у контексті постнекласичної наукової раціональності.

*Технологічний підхід* базується на розумінні технології як науково та/або практично обґрунтованої системи діяльності, що використовується людиною з метою перетворення навколишнього середовища, виробництва матеріальних або духовних цінностей, поняття «педагогічна технологія» як системи функціонування всіх компонентів педагогічного процесу, яка побудована на науковій основі, запрограмована у часі та просторі та призводить до запланованого результату.

Аналіз філософського, психологічного, педагогічного аспектів дослідження *поняття «педагогічна дійсність»* зумовив висновок про її потрактування як частини загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючих різноманітних педагогічних явищ. Основними ознаками педагогічної дійсності визначено: багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність, прояв досвіду конкретного суб'єкта педагогічної діяльності, наявність контексту, просторовий та часовий вимір.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти має бути орієнтована на *методологію практичної діяльності* як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що складають підґрунтя професійної діяльності фахівця. Експлікація наукових підходів до визначення сутності поняття «методологія» засвідчує її розуміння з одного боку як учення про методи пізнання, з іншого – як вчення про організацію діяльності (О. Новиков), вчення про структуру, логічну організацію, форми і засоби, методи і процедури здійснення діяльності (А. Фурман).

Аналіз концептуальних засад методології практичної діяльності зумовлює такі висновки: методологія науки, що складає основу методологічної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО, має поєднуватися із методологією практичної діяльності, яка розкриває шляхи пізнання явищ та процесів навколишньої дійсності, забезпечує технології отримання нового предметного знання, критичний аналіз варіантів вирішення практичних проблем; методологія як стратегія діяльності, поряд із технологіями та методиками, забезпечує діагностувальний результат; методологічне знання має розглядатися наскрізним компонентом професійної підготовки майбутніх освітян. У межах діяльнісної та компетентнісної парадигм сучасної вищої освіти доведено, що принциповою особливістю педагогічної освіти є те, що будь-який аспект освітнього процесу у ЗВО (організаційний, змістовий, технологічний, комунікативний тощо) є своєрідною моделлю майбутньої професійної педагогічної діяльності.

В умовах трирівневої системи вищої освіти актуалізується завдання забезпечення наступності та неперервності загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти, що передбачає горизонтальне та вертикальне збагачення педагогічних знань на основі доповнення та ускладнення освітніх компонентів питаннями щодо актуальних проблем педагогічної теорії та практики, створення адаптаційних та/або компенсаторних модулів, орієнтацію на індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [ 53; 63; 64; 69; 73; 74; 84].

### РОЗДІЛ 3

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### 3.1. **Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників: сутність та функції**

Системна криза сучасного суспільства зумовлює особливу увагу до проблем освіти, професійної підготовки фахівців різного профілю. Темп соціально-економічного розвитку суспільства вимагає достатньо швидкого реагування усіх галузей та сфер життєдіяльності на світоглядні, економічні, соціально-політичні виклики. За таких умов принципового значення набуває вміння мислити схемами, модельне мислення, навички здійснювати трансфер знань та технологій, формування системи знань, що забезпечують продуктивну дію. Сучасні вчителі та науково-педагогічні працівники – це насамперед фахівці із сформованою системою ціннісних орієнтацій, інноваційним мисленням, культурою пізнавальної діяльності. Вимоги щодо подолання розриву між науковими досягненнями суспільства та їх трансляцією у різні сфери професійної педагогічної діяльності фахівців сфери освіти зумовлюють необхідність методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, розширення сфери застосування методологічних знань та умінь.

Модернізаційні процеси у сфері освіти спрямовано на забезпечення професійної підготовки *майбутніх вчителів та науково-педагогічних працівників*. Особливості такої підготовки мають бути узгоджені із визнаними державою вимогами до професійної діяльності вчителя та науково-педагогічних працівників.

У Концепції педагогічної освіти (2018) зазначено, що «педагогічний працівник – особа, яка провадить навчальну, виховну, методичну, організаційну роботу та іншу педагогічну діяльність, передбачену трудовим договором у

формальній та/або неформальній освіті». У нашому дослідженні використано поняття «майбутній вчитель» з орієнтацією на те, що це майбутній педагогічний працівник, який здійснює свої професійно-педагогічні функції у закладах середньої освіти. Згідно професійного стандарту (2020) до трудових функцій та відповідних професійних компетентностей вчителя (зокрема вчителя закладу загальної середньої освіти) віднесено такі: навчання учнів предметів (інтегрованих курсів) (компетентності – мовно-комунікативна, предметно-методична, інформаційно-цифрова); партнерська взаємодія з учасниками освітнього процесу (компетентності – психологічна, емоційно-етична, компетентність педагогічного партнерства); участь в організації безпечного та здорового освітнього середовища (компетентності – інклюзивна, здоров'язберезувальна, проєктувальна); управління освітнім процесом (компетентності – прогностична, організаційна, оцінювальна-аналітична); неперервний професійний розвиток (компетентності – інноваційна, здатність до навчання впродовж життя, рефлексивна) [423].

Згідно ст. 53 «Закону України про вищу освіту» науково-педагогічні працівники – це особи, які за основним місцем роботи у закладах вищої освіти провадять навчальну, методичну, наукову (науково-технічну, мистецьку) та організаційну діяльність. У професійному стандарті на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (2021) відзначено такі трудові функції: розроблення та оновлення програм навчальних дисциплін, підготовка навчальних і методичних матеріалів; викладання, консультативна підтримка студентів; оцінювання результатів навчання; виконання дослідницьких/творчих проєктів, оприлюднення їх результатів та забезпечення захисту авторських прав; участь у роботі кафедри, інших колегіальних органів, професійних об'єднань, організація освітніх та наукових заходів; керівництво науковою/творчою роботою студентів, аспірантів; розроблення та вдосконалення освітніх програм; здійснення наукової та фахової експертизи, консультування осіб, підприємств, установ, організацій [424].

Представлені у нормативних документах вимоги до професійної діяльності зазначених фахівців сфери освіти мають бути покладені в основу

професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників з урахуванням сучасних наукових положень теорії та практики педагогічної освіти. Особливості сучасного етапу розвитку системі освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема полягає в тому, що вона має враховувати не тільки запити сьогодення, а й прогностичні аспекти розвитку різних сфер життєдіяльності людини, основні тренди соціальної та освітньої сфери. Саме тому одним із актуальних напрямків розвитку педагогічної теорії та практики визнано орієнтацію на методологію практичної педагогічної діяльності, забезпечення теоретичних та методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Будь-які модернізаційні, трансформаційні процеси в освіті є наслідком викликів соціокультурної ситуації в суспільстві, яка фіксує певні вимоги до фахівців, особливості їхньої професійної підготовки. Нагальною потребою сьогодення є забезпечення в майбутніх фахівців сфери освіти професійних якостей, які створюватимуть основу для успішної професійної діяльності. Такими якостями визначаються системне мислення, здатність до комплексного вирішення професійних проблем, уміння і навички проблематизації явищ та процесів навколишньої дійсності, критичного аналізу варіативних шляхів вирішення професійних та соціальних ситуацій.

Аналіз науково-методичної літератури, багаторічного досвіду викладання у вищій школі зумовлює висновок про: недостатній рівень методологічного знання в майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей, їхню орієнтацію на «рецептурні» приписи педагогічного знання та практики; недостатній рівень володіння методами наукового пізнання, дослідження педагогічних явищ у конкретній ситуації на теоретичному рівні; невміння переводити наукове знання в освітнє; відсутність навичок діяльнісної рефлексії (Г. Щедровицький) тощо. Відповідно провідними механізмами перетворення системи професійної

підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників визнаються фундаменталізація, інтелектуалізація, методологізація.

Концептуалізація поняття «методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників» можлива тільки на основі інтеграції різних галузей наукового знання щодо сутності загальнопедагогічної підготовки як певного виду діяльності, трансдисциплінарного підходу до визначення сутнісних ознак методологізації.

Концепт «методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників» ґрунтується на сучасних підходах до загальнопедагогічної підготовки фахівців сфери освіти, наукових положеннях методології практичної педагогічної діяльності та вимагає концептуалізації на поняттєвому, сутнісному та функційному рівнях.

Понятійне поле досліджуваного феномену включає такі поняття, як «методологізація освіти», «методологізація професійної підготовки», «методологічна культура», «методологічна компетентність», «методологічні знання та вміння».

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення базового поняття дослідження, різні контексти його використання: загальні позиції щодо методологізації освіти розглядають О. Анісімов, М. Архангельська, А. Архангельський, П. Кікель, М. Коротяєва, В. Марача, С. Мацкевич, Ю. Петров, О. Попов, І. Прокопчик-Гайко, Л. Редін, Г. Селеверстова, В. Сидорцов; методологізацію інженерної підготовки – П. Аверичкін, М. Романкова; сутнісні ознаки методологізації професійно-педагогічної освіти – В. Кравцов, О. Ходусов. Необхідно наголосити на тому, що поняття «методологізація освіти», «методологізація професійної підготовки» доволі часто використовуються у наукових текстах та навчально-методичних документах ЗВО в контексті визначення напрямів сучасної освіти, зокрема разом із такими поняттями, як фундаменталізація, теоретизація. Однак, у словникових виданнях у галузі педагогіки досліджуване поняття відсутнє.



З термінологічної точки зору лексема «методологізація» похідна від іменників «метод» та «методологія» та утворюється за допомогою суфікса, що зумовлює процесний, динамічний вимір досліджуваного феномену. З точки зору термінологічного аналізу методологізація може бути віднесена до групи науково-технічної та соціогуманітарної термінолексики, що містить специфічні слова із характерним суфіксом і закінченням – «...ізація», «...изация». Наприклад, соціологізація, педагогізація, теоретизація, естетизація, комп'ютеризація і т.п. Означені слова відображають назви *процесів* у межах тієї чи іншої сфери дійсності. Відповідно, лексичне значення досліджуваного поняття насамперед пов'язано із фіксацією процесуальний, подієвих аспектів. Означений підхід терміноутворення представлено у праці Є. Семченко [458, с. 9–13]. На основі праць науковців з проблем узагальнення тенденцій розвитку системи освіти (В. Голубева, К. Кірсанов, В. Пугач та ін.) автором пропонується розгляд лексичної репрезентації тієї чи іншої тенденції як, по-перше, об'єктної системи (об'єкт, що не змінюється у часовому вимірі), по-друге, як процесної системи (динамічний розгляд тенденції). Для першого варіанту характерними є такі, наприклад, словоутворення, як «аксіологія – аксіологічність», «гуманізм – гуманність», «прагматика – прагматичність» і т.п., та відповідно, для другого варіанту – «аксіологія – аксіологізація», «прагматика – прагматизація», «гуманізм – гуманізація» тощо. Відповідно, у такому ракурсі у соціогуманітарній терміносистемі поняття «методологізація» розглядається як динамічний процес.

Категорію «методологізація» у *філософському контексті* одним з перших обґрунтував Л. Зеленов, який вважав, що така категорія призначено для того, що розкрити «тенденцію до трансформації теорії в метод, перетворення знань про об'єкт в систему принципів отримання, природу знання» [183, с. 8]. Відповідно, актуальною є така позиція філософа: «якщо теорія – це знання, що звернено до об'єкта, гносеологічне знання, то метод – це те ж знання, але звернене до суб'єкта, до діяча, до діяльності, до процесу отримання нового знання та його використання в діяльності людини» [Там само, с. 8].

Важливим етапом у розкритті філософських засад методологізації як наукового феномена слід визнати діяльність представників Московського методологічного гуртка – філософсько-методологічної та інтелектуально-практичної школи видатного методолога та філософа Г. Щедровицького, фундатора системомиследіяльнісної методології та організаційно-діяльнісний ігор. У наукових працях М. Алексеєва, О. Анісімова, О. Генісаретського, Ю. Громіка, Г. Копилова, В. Лепського, В. Марачи, В. Мацкевича та багатьох інших закладено фундамент методологізації освітньої та наукової діяльності, що ґрунтується на нерозривному зв'язку мислення та діяльності, фокусуванні уваги на способах пізнання об'єктів, розуміння діяльності як особливої реальності, що дозволяє розвивати предметне мислення, розуміння змісту освіти не як трансляції норм, взірців, еталонів знання, а як створення ситуації організованої комунікації, в ході якої структуруються нові смисли тощо. Поняття «методологізація» в контексті освітнього простору розглядається, як сукупність суперечливих явищ і тенденцій, що проявляють себе на усіх рівнях сучасної освіти, спрямовані на удосконалення педагогічного процесу за рахунок залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, форм ігрового моделювання, здатних розвивати професійні якості майбутнього фахівця [566].

Протягом багатьох років проблеми методологізації освіти досліджує О. Анісімов, який у своїх численних працях та практичній діяльності у сфері підготовки управлінців доводить, що «студенти повинні вчитися володіти культурою, технікою мислення, щоб переходити від предмета до предмету, конфігурувати навчальні предмети, переводити знання у приписи та приписи в знання, працювати із різними типами норм та знань» [14, с. 60–61]. Напрацьований в 70-80-х рр. ХХ ст. досвід у контексті означеної проблеми, як зазначає О. Анісімов, так і не став предметом широкого впровадження в освітню практику і залишається на рівні авторських, інноваційних розробок.

Необхідно звернути увагу на критичні позиції щодо методологізації освіти як способу подолання суттєвих протиріч в освіті, які відзначав відомий

представник Московського методологічного гуртку В. Марача наприкінці ХХ ст. [308]. Сформульована дилема: «або реалізуємо технологію трансляції, традиційну для інститутів освіти, – і втрачаємо зміст у вигляді ситуаційного знання та можливості аналізу об'єктів рефлексій, які потрібні для роботи з проблематикою соціокультурної політики, громадських змін і т. п. Або застосовуємо технології, традиційні для ММК (*Московський методологічний гурток – Л.Б.*), – і отримуємо непереборний розрив між об'єктним знанням, яке доводиться увесь час «спростовувати», і освітнім стандартом, що має на увазі передачу «нескороминущих» знань, які засвоюються «раз і назавжди» [308]. Наступна позиція представлена доволі категорично: «методологізація» освіти, в крайніх проявах призводила до руйнування освіти як процесу і зазвичай врешті-решт відторгалася існуючими освітніми установами, навіть якщо спочатку їх керівництво сприймало ідеї методологів з симпатією» [Там само].

Шляхи вирішення означеної проблеми пов'язані із розробкою освітніх технологій на основі соціотехнічних уявлень діяльнісного підходу, переходу від проблем змісту освіти до схем організації діяльності у цій сфері. Продуктивний характер ідей В. Марачи пов'язаний із такими позиціями: предметні знання як засоби вирішення проблем, які виокремлюються на основі специфічних мисленнєвих процедур; підготовка фахівців, які вміють «ставити соціокультурні проблеми, використовувати різні предметні знання для їхнього вирішення». Крім того, пропонувалося виокремлення тематичних навчальних дисциплін та дисциплін, які В. Марача позначив як «засобово-діяльнісні». Між такими дисциплінами мають бути тематичні та поняттєві перехрещення.

Незважаючи на те, що тексти представників ММК сприймаються доволі складно, їхні ідеї та обґрунтування залишаються не затребуваними у масовій освітній практиці, необхідно зазначити низку продуктивних ідей, які корисні для дослідження проблем методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутні фахівців галузі освіти, а саме: принципова роль методологічного мислення у становленні професіоналів, орієнтація на

практики роботи із різними типами знання, використання спеціальних засобів методологічного аналізу практичної діяльності.

У психологічному контексті дослідження кризових явищ буття використовує поняття «методологізація» І. Маноха, який розглядає її як сукупність двох елементів: «перший з них – теоретизація. Її результатом стає побудова пояснювальної теорії предмета. Другий – технологізація, або побудова системи прикладних проєкцій пізнавального предмету, що втілені в конкретних техніках, прийомах та методах дослідження, техніках перетворювального впливу, що використовуються в тому числі й в сфері психологічного консультування, психотерапії і т.д.» [306, с. 35]. Важливим є зауваження дослідника про необхідність використання «найбільш універсальних способів пізнання та перетворення людиною світу та себе в ньому, які людина безпосередньо здійснює в реальності власного життя (*іноді навіть не підозрюючи про це*) (курсив – наш, Л. Б.)» [Там само, с. 37]. Виділена нами позиція є вкрай важливою, оскільки в процесі практичної педагогічної діяльності так чи інакше втілюються методологічні установки педагога, що впливають на вибір стратегії, форм та методів освітньої діяльності. Такі установки, як правило, є латентними, тобто не артикулюються в точних формулюваннях. На жаль, але понятійний апарат методології практичної педагогічної діяльності найчастіше практиками у галузі освіти сприймається як певне абстрактне узагальнення, що не стосується практичної діяльності. Однак, така ілюзія не відповідає статусу саме професійної роботи у галузі освіти, яка має здійснюватися на основі свідомого та науково виваженого підходу до реалізації відповідних завдань. Відсутність ґрунтовних філософських знань, орієнтації у сучасних концептуальних засадах освітнього процесу неминуче призводить до ремісництва, механічного відтворення «модних» педагогічних ідей, трансляції далеко не найкращих практик навчання та виховання в умовах багатомірності педагогічної дійсності, швидких змін соціокультурних умов освітнього процесу в цілому.

Особливий інтерес у досліджуваному контексті становлять наукові ідеї А.Фурмана щодо професійного методологування [514; 517]. Позиції А. Фурмана та представників його наукової школи щодо методології практичної діяльності, функції та складники методологування представлено у підрозділі 2.3. Згідно завдання щодо визначення наукових підходів до базового поняття дослідження ще раз відзначимо, що наукові ідеї А. Фурмана та його наукової школи доцільно обрати в якості теоретичних засад аналізу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти. Підкреслимо, що за А. Фурманом та М. Кубаєвським, методологування – «це відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського пізнання і невіддільного від нього практикування з будь-яким предметом, може здійснюватися професійно, аматорськи чи примітивно, непрофесійно, неефективно, неадекватно» [268, с. 48].

Обґрунтування актуальності та сутності методологізації в освіті представлено в *науково-педагогічному дискурсі* останніх десятиріч. Ще на початку ХХ ст. відомі українські вчені С. Гончаренко та Ю.Мальований зверталися до поняття «методологізація» в контексті визначення перспективних напрямів розвитку освіти, зокрема таких аспектів гуманізації освіти, як гуманізація та фундаменталізація. Відзначено, що «найважливішою складовою частиною фундаменталізації освіти має стати методологізація її змісту – єдиний конструктивний шлях подолання суперечності між невпинно зростаючим обсягом наукових знань та інформації і обмеженим часом навчання. При цьому йдеться про всі рівні методології: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий. Лише за такого підходу можна перейти від вивчення вузько-спеціалізованих (і гуманітарних, і природничо-наукових) знань до розгляду методологічно важливих знань. Саме вони сприяють формуванню цілісної картини світу, подоланню технократизму й підвищенню рівня духовної культури учнів» [127, с. 6]. Науковці зазначали важливість насичення змісту гуманітарно-соціальної освіти ідеями неоднозначності, альтернативності, опори на історичний підхід до тлумачення фундаментальних наукових теорій, модельний характер

пізнання, зміну парадигм сучасних методів пізнання, критично-аналітичний тип раціональності.

Як принцип сучасної освіти розглядають методологізацію П. Кікель та І. Прокопчик-Гайко та обґрунтовують свої позиції необхідністю вироблення синтетичного мислення учнівської та студентської молоді, що дозволяє розширити їхні творчі межі [213, с. 160]. Засобом такого принципу визначено інтегровані навчальні дисципліни, «зміст яких пов'язано із віднаходженням спільного у споріднених навчальних ситуаціях». Крім того, такий принцип акцентує увагу на вимогах до мисленнєвої діяльності, розвитку наукового мислення.

З урахуванням особливостей пізнавальної діяльності у процесі професійної підготовки А. Архангельський та М. Архангельська відзначають, що методологізація освіти передбачає: «а) демонстрацію студентам того, як здобувається наукове знання, які методи при цьому використовуються...; б) формування в студентів умінь самостійного отримання невідомого раніше знання, що ґрунтуються на розумінні змістовних та процесуальних особливостей наукового пізнання; в) включення в зміст навчання таких конструктів філософії та методології науки, як «принципи наукового пізнання», «теоретичний та емпіричний рівні пізнання та ін.» [22, с. 157].

Передумовами для актуалізації поняття «методологізація інженерної освіти» П. Аверичкін, М. Романкова вважають такі: відсутність цілеспрямованого вивчення методології та технології інженерії; невміння формувати цілісне уявлення про професійну діяльність; невміння проектувати майбутню професійну діяльність; домінування предметно-дискретного характеру побудови змісту підготовки інженера; існування міжкафедральних бар'єрів у викладанні навчальних дисциплін; недостатня увага до формування в студентів мислєдіяльності» [4, с. 8]. Відповідно, пропонуються варіанти методологізації інженерної підготовки: звернення до загальної методології, універсальних принципів, загальнонаукових понять та методів діяльності як підґрунтя технологій інженерної діяльності; формування уявлень щодо

аналізу та управління складними системами; формування методологічної культури викладачів ЗВО [4, с. 8, 9].

Проблемам методологізації освіти присвячено наукові розвідки Л. Редіна [434; 435; 592]. Л. Редін обґрунтовує актуальність методологізації освіти суттєвими недоліками традиційного підходу до знання, який ілюструється позицією Ф. Капри – відомого американського фізика: знання формується за принципом складання – кожне нове знання додається до попереднього знання, як деяка «цеглинка», що накладається на фундамент, тобто «відбувається лінійний процес накопичення знання, що характеризується дискретним характером. В той же час знання можна ефективно засвоїти, зрозуміти тільки через їхню узгодженість, для цього необхідна методологізації освіти» [434, с. 77]. Проголошено такий методологічний підхід: знання формується за принципом синергізму – нове знання більш ніж сума попередніх знань (емерджентність). Відповідно, «мета методологізації освіти – формувати цілісно-єдиний, інтегративний, інтерактивний (динамічно взаємодіючий), рекурсивно-континуальний, діалектико-синергійний, фрактально-голографічний образ буття та тотожний йому стиль (модальність) мислення в учнів» [434, с. 77]. Складність представленого визначення очевидна, але ідея щодо *синергізму знання* як способу побудови змісту освіти є дуже продуктивною. Автором пропонується мережева взаємодія навчальних дисциплін на основі міждисциплінарності, мультидисциплінарності, трансдисциплінарності та конвергенції знань.

Методологізація освіти, згідно позицій Л. Редіна, спрямована на формування: «нового образу світу; єдино-цілісної наукової картини; системних знань, системного мислення; метасистемного мислення; гуманістичних, етичних, естетичних, екологічних, економічних і трансперсональних співрозмірностей; нової системи цінностей, цілепокладання та смислів; нелінійного (рекурсивно-континуального) підходу до пошуку, постановки і рішення складних завдань; випереджаючого розвитку освіти і науки як єдиного патерну прискорення інноваційного розвитку культурно-соціально-матеріально-економічного комплексу; «спіралевидного» освітнього процесу на основі метасистемності та

рекурсивно-континуальних зв'язків у процесі пізнання» [434, с. 77–78]. Л. Редіним також відзначається достатньо важлива проблема для сучасної освіти, а саме *функційна неграмотність фахівців*, яка виявляється у труднощах розуміння тексту, передачі смислу того, що було прочитано, в описі нової інформації, освоєнні нової термінології, в практичному застосуванні знань. З таким висновком важко не погодитися.

Проблеми реалізації методології практичної діяльності та, відповідно, апелювання до *методологізації як тенденції сучасної педагогічної освіти* розглядають В. Адольф, Т. Воронцова, Є. Ісаєв, В. Кравцов, В. Слободчиков, І. Степанова, О. Ходусов та ін.

Для визначення теоретико-методичних засад нашого дослідження важливим є зауваження Є. Ісаєва та В. Слободчикова про те, що педагогічна освіта має, перш за все, формувати професіонала, виробляти особистісну позицію в професійній діяльності та, що найважливіше, «перехід системи педагогічної освіти від вузькоспеціалізованої підготовки професіонала до освіти професіонала пов'язано із *методологізацією* педагогічної освіти: з введенням студентів в історію постановки та формування фундаментальних проблем, з освоєнням методів вживання теоретичних знань, з побудовою моделей професійної діяльності» [193, с. 399]. Привертає увагу позиція відомих науковців про необхідність розділу понять «підготовка» та «освіта»: «процес освіти будується на основі самовизначення особистості в сфері певної культури, спрямований на її загальнокультурний та професійний розвиток, на освоєння культури освіти людини. Процес підготовки педагога є насамперед процес його інструментально-методичного оснащення, освоєння ним норм, взірців та правил педагогічної діяльності» [Там само, с. 398]. Абсолютно закономірним є висновок про єдність процесів освіти та підготовки майбутніх учителів, яка «завдається усім контекстом навчання у педагогічному навчальному закладі, коли кожна дисципліна розглядається як засіб розвитку майбутніх педагогів і як основа їхньої майбутньої діяльності... Сукупність знань предметної галузі, що опановується педагогом, апарат



наукового дослідження та самоосвіти в галузі свого предмету виконують в діяльності інструментальну функцію, тобто виступають в якості засоби побудови освітніх процесів» [193, с. 398–399]. На перший погляд така позиція є очевидною та не може викликати заперечень в жодного викладача ЗВО, однак на практиці ситуація складається подекуди вкрай напружено і усталена практика дисциплінарно-предметного відокремлення серйозно заважає вирішенню завдань професійно-педагогічної освіти.

У контексті професійної підготовки майбутніх учителів В. Кравцов зауважує, що методологізація «може бути реалізована через соціокультурний принцип єдності і різноманіття змісту навчального процесу і через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення» [260, с. 81]. Основою методологізації професійної підготовки визначено моделювання задачної структури педагогічної діяльності.

У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти І. Степанова вважає, що «методологізація може бути реалізована через цілісний підхід до змісту педагогічної освіти і варіативність способів його структурування на основі різноманіття форм організації процесу професійної підготовки вчителя... Велике значення при цьому набуває можливість пошуку шляхів усунення невизначеностей, що виникають в конкретних педагогічних ситуаціях» [482, с. 84]. І. Степанова, В. Адольф підґрунтям методологізації професійної підготовки вчителя визначають стратегію «побудови розвивального професійного образу, різних освітніх середовищ, що забезпечують формування та розвиток особистості професіонала в процесі становлення смислоорієнтованої педагогічної позиції» [481, с. 249]. Слід повністю погодитися із думкою дослідників про те, що «потреба методологізації процесу професійної підготовки змінює важливість філософської підготовки вчителя, яка вже неможлива тільки в межах навчальної дисципліни «Філософія» [481, с. 250]. Елементи філософського знання мають імпліцитно включатися в усі цикли

професійної підготовки. Однак, суперечливий статус філософії серед нормативних гуманітарних дисциплін у ЗВО створює надзвичайно серйозні перешкоди для вирішення нагальних завдань методологізації професійної підготовки майбутніх учителів. Важливою ознакою методологізації професійної підготовки науковці визнають також її антропологізацію, «коли освітні програми проектуються з урахуванням індивідуально-особистісних особливостей учителя, що забезпечують успішність його професійної діяльності» [481, с. 251].

Т. Воронцова та О. Ходусов звертаються до поняття «методологізація професійної діяльності» [121, с. 102-107] та вважають, що методологізація професійної підготовки майбутнього бакалавра психолого-педагогічної освіти передбачає «систематичну методологічну рефлексія передового педагогічного досвіду, рекомендацій психолого-педагогічних наук, але насамперед – індивідуального педагогічного досвіду» [Там само, с. 102–103]. Зміст методологізації як процесу розкривається через такі компоненти, як філософська спрямованість змісту освіти, що веде до концептуалізації мислення студентів, та методологічна рефлексія» [Там само, с. 103].

Науковці відзначають необхідність ґрунтовної *філософської підготовки* майбутніх учителів, «оскільки філософія виконує роль загальної методології, загального методу формування знань. У результаті вивчення дисципліни «Філософія» майбутні бакалаври психолого-педагогічної освіти повинні знати сучасні уявлення про світ, про розвиток людини, її смисложиттєве та професійному самовизначення, знати методологічні основи пізнання. Філософія сприяє осмисленню понять «педагогіка», «психологія», «освіта», «навчання», «виховання», виявляє їхню сутність і взаємозв'язок» [121, с. 103]. Для нашого дослідження цінними є зауваги про те, що «унікальність процесу методологізації професійної підготовки майбутнього бакалавра психолого-педагогічної освіти полягає в тому, що він утілює в собі різні форми професійної реалізації: прогнозування, творення і виконання освітніх моделей на індивідуально-особистісному рівні. В результаті формується готовність особистості до багатоваріантного

проектування педагогічних технологій – головної умови професійного розвитку» [121, с. 104].

У контексті аналізу науково-професійної соціальної роботи Л. Ребуха звертається до ідей професійного методологування А. Фурмана та відзначає, що «практичне втілення методологічної роботи уможливлене на трьох взаємозалежних поясах. Ця надскладна робота починається з організації колективного мислення групи, задіяної до самопізнання світу ідеальних сутностей соціального об'єкта, продовжується у спільних думках-комунікаціях, котрі прикріплюються до словесно-прописних текстів і закінчується чистим мисленням, котре розкривається невербально у різних схемах, невідомих до цього часу формулах, таблицях та ін.» [432, с. 19]. З метою усвідомленого, функційного розв'язання проблемної ситуації з соціальної роботи акцентовано увагу на необхідності розгортання методологічної рефлексії, яка «дозволяє крім мислєдїї побачити і оцінити себе, як методолога, зі сторони та поставити собі запитання: що ти і як ти це зробив» [Там само, с. 20]. Автором використовуються поняття «методологічна діяльність соціального працівника», «методологічне розуміння соціального об'єкту», «методологічна професійність експертів», «науковець-методолог з соціальної роботи», що свідчить про розширення сфери професійного методологування як тенденції у вітчизняній психолого-педагогічній науці, що ґрунтується на ідеях методології практичної діяльності.

Дотичними до наукових праць, в яких безпосередньо розкривається сутність понять «методологізація освіти», «методологізація професійної підготовки» є наукові розвідки вітчизняних та зарубіжних науковців, присвячені проблемам формування методологічної культури фахівців різного профілю, в тому числі й майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників [259; 260; 282; 476; 477; 498; 526 та ін.], проблемам методологічного компонента у змісті вищої освіти [22; 361].

В. Кравцов потлумачує методологічну культуру вчителя «як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі особистості вчителя, що містить педагогічну філософію (переконавання), знання педагогічної

методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність у режимі методологічної рефлексії (творче мислення), розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності» [259, с. 38]. Важливим у контексті дослідження проблем методологізації освіти є звернення автора до наукових позицій Г. Валеєва, В. Краєвського, А. Кусжанової, В.Сластьоніна та ін., які стверджували, що методологічна культура педагога необхідна не тільки для реалізації завдань науково-дослідницької роботи, а й у *практичній діяльності*, «її особливість полягає в тому, що вона спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей» [259, с. 38]. Основні шляхи формування методологічної культури майбутнього вчителя насамперед пов'язані із необхідністю «навчання новому інтелектуальному баченню, включаючи образ мислення, для якого характерні розуміння причинно-наслідкових зв'язків, спостережливість, уміння і навички аналізу та синтезу складних взаємозв'язків; уміння знайомитися з критичними поглядами, які можуть допомогти мислити по-новому. Відповідно умовами ефективного формування методологічної культури вчителя є: 1) методологізація його професійної підготовки; 2) ініціювання методологічної рефлексії; 3) реалізація особистісно-орієнтованого підходу у професійній підготовці; 4) залучення студентів до практичної науково-дослідної роботи під час педагогічної практики [259, с. 39].

М. Архангельська наполягає на тому, що вивчення питань методології є абсолютно необхідною умовою відповідності університетської освіти стану розвитку сучасного наукового знання. При цьому автором використовується поняття «*аметодологічність*» як позначення ситуації із багатьма підручниками та посібниками, в яких «переважає та домінує фактуальне, суто предметне знання обмеженого ступеня узагальненості, поза покликань на методи його отримання. Такий стан справ утруднює формування в студентів умінь самостійного здобуття знання, які вкрай необхідні в сучасних умовах» [22, с. 2]. І якщо більшість

сучасних дослідників розглядають методологічну освіту переважно в контексті підготовки до наукової діяльності, то М. Архангельська відзначає необхідність такої освіти для студентів, які мають набути «знання про «механізми» розвитку самої методології», опанувати різні її рівні.

Обґрунтування теоретичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників ураховує також і наукові положення *ідей постнекласичної раціональності в науковому пізнанні* (С. Лебедев, В. Стьопін, І. Черникова, В. Швирьов та ін.), постнекласичного етапу розвитку педагогіки (В. Бенін, Л. Ваховський, О. Вознюк, В. Краєвський, М. Лукацький, С. Северин, О. Хмельова, В. Цикін та ін.).

В. Стьопін виокремлює три типи наукової раціональності згідно із стадіями історичного розвитку науки – класичний, некласичний та постнекласичний типи наукової раціональності [483]. Класична парадигма ґрунтується на спрямованості на досягнення об'єктивних законів природи, орієнтації на детермінізм та визначення причинно-наслідкових зв'язків з переважним використанням природничо-наукових методів. Некласичний етап починає враховувати суб'єктивність спостерігача у контексті визнання багатомірності та гетерогенності світу. Особливості постнекласичного розуміння світу та людини пов'язані із зростанням рефлексії науковців щодо ціннісних та смислових контекстів суспільства та людини. Постнекласичний етап розвитку науки утверджує принципи розвитку, самоорганізації, системності, необхідність співвіднесення ціннісних орієнтацій суб'єкта діяльності із соціальними цінностями.

Розглядаючи вплив постнекласичної реальності на освіту Л. Ваховський підкреслює, що «постнекласика призвела до зміни статусу знання в суспільстві й зумовила заперечення так званої «знаннєвої» моделі освіти. Затверджується підхід до знання в освітній діяльності як до суб'єктивної конструкції, який сприяє формуванню самодостатньої, автономної особистості... в умовах постнекласичної реальності змінюється відношення до людини як суб'єкту пізнання, й відповідно до обґрунтування цілей освітньої

діяльності. Постнекласика орієнтується не на традиційний гуманізм, який є надмірно абстрактним, оскільки звертається не до живої, конкретної, індивідуально-реальної людини, а до людини взагалі, а на так званий новий («індивідуалізований») гуманізм, який націлений на затвердження й підйом гідності не абстрактної, а кожної конкретної людини і тим самим забезпечує «тотальне звільнення людини» [94, с. 161]. Вплив постнекласичної реальності в університетській освіті Л. Ваховським розглядається в таких аспектах: «постнекласика змінює підходи до визначення цілей освітньої діяльності. Якщо традиційне цілепокладання при визначенні цілей освітньо-виховної діяльності орієнтується на модель людини певного типу, на соціальне замовлення держави, то нові підходи повинні передбачати формування особистості, здатної самостійно творити себе, змінюватися і вдосконалюватися, розглядати індивідуальні цінності особистості пріоритетними в педагогічному процесі»; «здійснюється перехід від системи освіти «закритого» типу до системи освіти «відкритого» типу і зміщуються акценти на створення людини, яка спроможна навчатися все життя» [94, с. 162].

Представлені позиції щодо типів наукової раціональної у контексті дослідження проблем методологізації загальнопедагогічної підготовки можна презентувати таким чином: *класичний тип раціональності* у пізнанні педагогічної дійсності зумовлює погляд на відповідні явища та процеси як усталені факти та, відповідно, пізнавальним завданням постає відкриття, опис та пояснення того, що є; *некласична педагогіка* акцентує увагу на процеси становлення особистості в освітньому просторі, урахування суб'єктної позиції учнів, співвідношення педагогічних впливів із психологічними закономірностями та умовами розвитку людини; педагогічна теорія та практика в умовах *постнекласичного розуміння світу* спрямована на рефлексію ціннісних та смислових контекстів освітньої практики, прийняття множинності поглядів на явища та процеси педагогічної дійсності, урахування світоглядних установок (явних та неявних), з якими суб'єкти простору освіти сприймають, пізнають та перетворюють педагогічну дійсність. Постнекласична парадигма, по-перше, увираз-

нює цільові орієнтири освіти у напрямі сприяння розвитку особистості, яка зацікавлена у самозміні, здатна створювати суспільно значущі продукти власної професійної діяльності, по-друге, розглядає вчителя/викладача складником тієї дійсності, яку він пізнає та перетворює, тобто складником свого «об'єкта» вивчення.

Таким чином, звернення до ідей постнекласичної раціональності акцентує увагу на відкритості педагогічних процесів, аксіологічних засадах взаємодії суб'єктів сфери освіти з педагогічною дійсністю, рефлексії щодо ціннісно-сміслових контекстів розвитку особистості та суспільства.

З урахуванням наукових положень системомиследіяльнісної методології (О. Анісімов, О. Попов, Г. Щедровицький, П. Щедровицький та ін.), методологування як професійної діяльності (А. Фурман), теоретико-методичних засад методологізації професійної підготовки майбутніх фахівців (А. Архангельський, М. Архангельська, В. Кравцов, І. Степанова, В. Адольф та ін.), особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергина, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін.) *методологізація професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників* визначена як процес та результат залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, що передбачає орієнтацію 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.

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі передбачає:

- розгляд методологічних знань та умінь як інструментальної цінності, що дозволяє вирішувати професійно-педагогічні завдання різного рівня складності в умовах принципової багатомірності, нелінійності розвитку педагогічних явищ та процесів;

- навчання майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників умінь та навичок відбору інформації з урахуванням принципів достовірності, адекватності, релевантності, репрезентативності, що в умовах стрімкого розширення корпусу науково-педагогічної інформації набуває першочергового значення;
- використання технологій проблематизації та контекстуалізації педагогічної реальності, яка характеризується складністю, наявністю «прихованого змісту»;
- включення у зміст загальнопедагогічної підготовки позицій, пов'язаних із сучасними трендами в освіті, результатами форсайт-досліджень, актуальними для сьогодення проблемами, що сприяє формуванню прогностичних здібностей майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Власне методологічне знання в дуже обмеженому форматі представлено у сучасних університетських підручниках. При цьому абсолютний акцент зроблено на питаннях методології наукового дослідження. Однак, методологічне знання як наскрізний компонент професійної підготовки майбутніх фахівців у системі університетської освіти на змістовному та технологічному рівнях майже не розглядається.

Таким чином, на нашу думку, методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників 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. Методологізація професійної підготовки може здійснювати такими способами: введення до навчального плану дисциплін методологічного характеру; методологізація загальнопрофесійних та фахових дисциплін. За будь-яких умов принципово підвищується роль загальнофілософської підготовки майбутніх фахівців на початковому етапі професійного становлення.



### 3.2. Принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників

Ефективність реалізації завдань досліджуваного процесу зумовлена низкою відповідних принципів. Як загальнофілософська категорія принцип розглядається як основне, вихідне положення тієї чи іншої теорії, учіння, світогляду, теоретичної програми. У педагогічних теоріях поняття «принцип» потрактовується у різних аспектах: з логічної точки зору як певне узагальнююче теоретичне положення, що застосовується для усіх педагогічних явищ та процесів; з нормативної точки зору – як керівництво до практичної дії; як теоретичне положення – формулюється на основі виявлених закономірностей, що відображають інваріантні характеристики, суттєві, необхідні та стійкі зв'язки педагогічних явищ та процесів.

Основними *принципами* методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників визначено такі: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередковування методологічних знань та умінь, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу.

Принципи системності, гуманізму, студентоцентрованості безпосередньо пов'язані із сутнісними ознаками системного та особистісно зорієнтованого підходів, які представлено у підрозділі 2.1. Тому, зазначимо тільки, що *принцип системності* зумовлює цілісний підхід до вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки, її розгляд як системи взаємопов'язаних та взаємозумовлених елементів, кожен з яких виконує певні функції.

*Принципи гуманізму, гуманізації та студентоцентрованості* розглядаються в контексті гуманістичної парадигми сучасної освіти (І. Бех, І. Зязюн, В. Кремень та ін.), положень педагогічної аксіології (Н. Асташова, Т. Калюжна, А. Кірьякова, В. Сластьонін, Г. Чижакова та ін.), ідеї студентоцентризму як наближення освіти до можливостей, здібностей і нахилів кожного сту-

дента (Ю. Рашкевич, Г. Хоружий). О. Кучерявий наголошує, що принцип гуманізації укорінює статус студентоцентризму як домінантного в професійно-педагогічній підготовці, зокрема «це стосується визнання викладачами як найвищої цінності студента, його вітально-аксіологічного потенціалу, пізнавальних потреб, потреб у професійно-культурному розвитку й саморозвитку, у відпочинку, прав на рівність, свободу і співтворчість тощо» [278, с. 103]. Ідеї студентоцентризму пов'язані із спрямуванням освітнього процесу на формування майбутніх фахівців як активних, дієвих, відповідальних, креативних, здатних до саморозвитку та самовдосконалення особистостей.

Відповідно, актуалізуються ідеї щодо побудови суб'єктом освітнього процесу адекватної методології власної пізнавальної діяльності, усвідомленого цілепокладання та опанування стратегіями індивідуально-творчого розвитку, самоуправління та самоконтролю студентами власної пізнавальної діяльності, стимулювання прагнення до співробітництва та кооперації в навчальному процесі.

Розглянемо більш детально наступні принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

В умовах трирівневої системи освіти в Україні особливого значення набуває *принцип неперервності та наступності* у забезпеченні якості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, коли згідно нормативних документів право на вступ до магістратури та аспірантури за спеціальністю 011 «Науки про освіту» мають бакалаври непедагогічних спеціальностей. Відповідно, актуалізується необхідність введення додаткових модулів загальнопедагогічної підготовки, забезпечення наступності освітніх програм трьох рівнів – бакалаврату, магістратури та аспірантури.

В умовах мінливості соціально-економічного та соціокультурного простору, надшвидких процесів глобалізації та інформатизації усіх сфер життєдіяльності суспільства питання наступності ланок системи освіти є провідним у науковому дискурсі. Сучасні вимоги освітнього простору актуалізують «стійкий фокус державотворення на педагогічній і науково-

педагогічній освіті та освітній кадровій політиці, їх дійсному стані, ключових проблемах, концептуальних засадах реформування», що зумовлює «іманентну форсайтну сутність педагогічної і науково-педагогічної освіти та педагогічної і науково-педагогічної діяльності, випереджаючий (з передбаченням контурів майбутнього) характер їх модернізації» [338, с. 120].

Методологічним підґрунтям дослідження проблеми наступності загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти в умовах трирівневої системи вищої освіти виступають: філософські положення діалектики, наступності розвитку у природі та суспільстві як єдності збереження та заперечення, виникнення нового на основі старого (Г. Гегель; Е. Баллер, Г. Ісаєнко та ін.); положення психології щодо наступності стадій розвитку особистості (Л. Виготський, В. Давидов, В. Кудрявцев, В. Слободчиков та ін.), принципи відповідності (Н. Бор), доповнювальності (І. Алексеєва, Г. Гранатов, О. Железнякова та ін.); положення сучасних концепцій неперервної освіти (Г. Ключарев, Т. Ломакіна, Н. Ничкало, М. Солдатенко та ін.).

Педагогічні аспекти дослідження поняття «наступність» пов'язані із забезпеченням стабільності, поступового розвитку усіх складників освітнього процесу, урахуванням темпорального (час – простір) характеру розвитку особистості. Різні питання наступності в системі освіти досліджувалися такими науковцями, як С. Батишев, С. Вершловський, С. Годник, В. Єрмоленко, Ю. Кустов, Т. Ломакіна, А. Орешкіна, А. Сманцер, В. Тамарін та ін. Проблеми наступності між різними рівнями вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) розглядають І. Батракова, Ю. Варданян, Н. Пихтіна, В. Сенашенко, Н. Юдіна та ін.

Важливим є зауваження А. Сманцера про те, що проблеми наступності в освітній сфері стосуються не стільки змісту освіти, «хоча подекуди знань, умінь та навичок, отриманих тими, хто навчається, у межах одного рівня освіти, не завжди вистачає для переходу на наступний рівень», а йдеться насамперед про відсутність «необхідних компетенцій їхнього включення в нові стосунки, прийняття інших стратегій поведінки, організації навчання,

характеру освітньої діяльності» [474, с. 3]. Аналіз структурно-змістових та функційних характеристик наступності має розглядатися крізь «призму співвідношення стійкості та змінюваності, створення та руйнування, цілісності та заперечення» [Там само, с. 9].

А. Сманцер розглядає наступність як багаторівневу характеристику системи неперервної освіти: «Перший, найвищий рівень – це наступність як методологічна закономірність розвитку людини в системі неперервної освіти. Другий – наступність як загальнопедагогічний принцип, на основі якого функціонує цілісний педагогічний процес у системі неперервної освіти Третій рівень – наступність як дидактичний принцип, який разом з іншими дидактичними принципами забезпечує учням і студентам цілісне сприйняття дисциплін шкільного та вузівського навчання. І, нарешті, четвертий рівень – наступність як частково-методичний принцип, який розкриває особливості прояву наступності в організації навчання того чи іншого предмету» [474, с. 77].

Основними функціями наступності визначено такі: освітня, виховна, розвивальна, соціалізуюча, випереджувальна, інтегративна, евристична, регулятивна, контрольна [474, с. 107–109]. Особливо значущою, на наш погляд, слід визнати саме *випереджувальну функцію*, яка зумовлює увагу в навчальному процесі до перспективних позицій розвитку конкретної предметної галузі, до технологічних та освітніх трендів. Відповідно, необхідно приділяти увагу питанням трендспотингу, формувати навички виявлення та узагальнення трендів у професійній галузі.

Наступність у змісті професійної підготовки, як зазначає Н. Мирончук, розуміється «як неперервний процес розгортання структурних компонентів змісту, поступовий перехід від одного етапу навчання до іншого, поступове ускладнення навчальної інформації, послідовна зміна рівня вимог до обсягу і глибини засвоєння знань, умінь і навичок. Кожен новий етап навчання повинен бути пов'язаний із попереднім, слугувати передумовою для подальшого навчання» [327, с. 107]. У контексті забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних

працівників важливим є висновок про те, що «як загальнопедагогічний принцип, наступність вимагає неперервного зв'язку між окремими сторонами, частинами і ступенями навчання; розширення й поглиблення знань, здобутих на попередніх етапах навчання; перетворення окремих уявлень і понять у систему знань, умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності; поступально-висхідного характеру розгортання змісту професійної підготовки» [Там само].

Філософські та психолого-педагогічні експлікації поняття «наступність», визначення сутності та змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на різних рівнях вищої освіти зумовлюють визначення шляхів, форм та методів забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки в системі педагогічної освіти.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) має забезпечувати *концептуально-цільову наступність* (рівень освітніх програм, індивідуального цілепокладання студентів); *змістово-інформаційну наступність* (зміст професійної підготовки, що відображено в навчальних планах, силабусах, навчально-методичному забезпеченні), *технологічно-діяльнісну наступність* (технологічний ракурс – способи роботи із знанням на основі пізнавальних умінь та навичок; способи застосування відповідних знань для вирішення практичних ситуацій; способи прогнозування розвитку освітнього процесу, особистісного розвитку його суб'єктів; ціннісно-орієнтувальні вміння та навички, цілепокладання, самоаналіз тощо).

*Концептуально-цільова наступність (рівень освітніх програм, індивідуального цілепокладання студентів)*. Згідно нормативних документів підготовка бакалаврів, магістрів та аспірантів здійснюється за відповідними ОПП та ОНП, які визначають мету, завдання, програмні компетентності та результати навчання. Принципового значення набуває визначення орієнтації та основного фокусу таких програм: освітньо-професійний (бакалаврат, магістратура), освітньо-науковий (аспірантура). Відповідно, чітке позначення у переліку фахових компетентностей позицій, що віддзеркалюють саме сутність

загальнопедагогічної підготовки (необхідна система професійно-педагогічних знань, загальнопедагогічних умінь, компонент ціннісного ставлення до педагогічної професії) дозволяє враховувати прогнозовані результати кожного рівня на кумулятивній основі та визначати фахові компетентності за принципом ускладнення та розширення.

Важливо відзначити особливість кожного з рівнів вищої освіти, пов'язану із реалізацією дослідницького компонента професійної підготовки, що й знаходить своє відображення у забезпеченні готовності здобувачів вищої освіти до виконання самостійного науково-педагогічного дослідження на рівні курсової роботи (бакалаврат), магістерської роботи (магістратура), дисертації на здобуття наукового ступеня доктора філософії (аспірантура).

Навчальні плани ОПП та ОНП також повинні враховувати необхідність наступності у структурно-тематичній спрямованості відповідної підготовки. Базовими навчальними дисциплінами на рівні бакалаврату є курси «Педагогіка», «Історія педагогіки» та «Основи педагогічної майстерності», зміст яких формується на основі наступності «за горизонталлю», передбачає обов'язкове узгодження понятійно-категорійного апарату, форм та методів організації освітньої діяльності за синергетичними принципами накопичення складності. Навчальні дисципліни магістратури педагогічного напрямку, наприклад, магістратура «Педагогіка вищої школи», в якості пререквізитів визначають психолого-педагогічні дисципліни бакалаврату та пропонують навчальні курси, спрямовані на підготовку до професійної діяльності не тільки в системі середньої, а й вищої освіти, формування готовності до самостійної наукової діяльності в сфері освіти.

У процесі складання ОПП та ОНП необхідним є чітке визначення видів професійної діяльності, до яких готуються здобувачі вищої освіти з педагогічних спеціальностей. Вибір відповідних видів діяльності, які закладаються у цілеорієнтаційний та змістовий компоненти програм, залежить як від стратегічних орієнтирів освітнього простору держави, нормативних документів сфери освіти, так й від можливостей конкретного ЗВО, запитів потенційних

роботодавців та індивідуальних потреб здобувачів освіти. Наскрізний характер мають такі види діяльності, як педагогічна (здійснення освітнього процесу у закладах освіти різного типу), методична та проєктна (навчально-методичне забезпечення освітнього процесу), культурно-просвітницька (організація взаємодії з учнями, батьками, представниками громадськості тощо), управлінська. Для другого (магістерська підготовка) та третього (аспірантура) рівнів особливого значення набуває готовність до науково-дослідницької діяльності.

Для забезпечення концептуально-цільової наступності важливим моментом є повний та доступний для розуміння здобувачів опис цілей навчання. Зауважимо, що останнім часом у практику роботи ЗВО введено надання студентам на початку навчання силабусів як розгорнутої характеристики навчального курсу та політики організації навчальної роботи. Однак, відзначимо, що стилістика багатьох силабусів знаходиться поза тезауруса студентів і позиції, представлені зокрема у розділі програмних результатів навчання та викладені мовою офіційних нормативних документів, залишаються малозрозумілими. Напевно, є необхідність врахувати досвід європейських країн, де силабус розглядається як засіб комунікації між викладачем та студентом.

*Змістово-інформаційна наступність.* Сукупність педагогічних знань, що репрезентується на рівні бакалаврату в навчальному курсі «Педагогіка», має знаходити своє подальше продовження в курсах магістратури та аспірантури. Провідним принципом структурування змісту має бути принцип спіралі, який передбачає поступове поглиблення рівня складності відповідного теоретичного матеріалу та зміну контексту його практичного застосування. Так, наприклад, якщо на початковому етапі загальнопедагогічної підготовки питання щодо методології та методів науково-педагогічного дослідження висвітлюється в межах модулю «Загальні основи педагогіки», то для магістрантів та аспірантів пропонуються окремі курси (наприклад, «Технології науково-педагогічного дослідження», «Методологія та методи педагогічного дослідження»). Логічним продовженням курсу «Історія педагогіки» (бакалаврат) є курси «Сучасні освітні системи», «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка».

Важливо відзначити, що наступність на змістовому рівні пов'язана із розширенням контексту аналізу та використання загальнопедагогічних знань. Гострою проблемою для педагогічної освіти є включення у зміст відповідних тем складної загальнонаукової та педагогічної термінології. Залишається відкритим питання: включити в тезаурус студента першого або другого курсу поняття системного підходу «біфуркація», «емерджентність», позиції постнекласичного етапу розвитку педагогіки здається ще рано, а от на рівні магістратури, а тим паче аспірантури вже запізно, оскільки на цьому етапі вже певним чином сформовано основи наукового світогляду та способи оперування науковими поняттями. Забезпечення наступності у формуванні понятійного тезаурусу зумовлює необхідність складання «понятійних пререквізитів», які б надавали повне уявлення про понятійно-категорійний апарат теми, курсу та можливість його подальшого розвитку на наступному рівні вищої освіти.

Особливої уваги заслуговує дослідницький компонент професійної підготовки. Якщо для бакалаврів основна увага зосереджена на реалізації завдань дослідження у межах наукової проблеми та теми, яка, як правило, пропонується викладачем, то інтегративним показником означеного виду діяльності в магістрантів та аспірантів слід визнати готовність до проблемно зорієнтованої дослідницької діяльності в освіті як предметній галузі. Крім означеного, для рівня аспірантури важливо орієнтувати здобувачів на конструктивістські засади наукової діяльності, поліпарадигмальний характер сучасної педагогічної теорії та практика і, як наслідок, необхідність формування експертної позиції, навичок критичного аналізу.

Змістово-інформаційна наступність загальнопедагогічної підготовки також передбачає, по-перше, визначення *системи концептів* педагогічної теорії та практики, які мають стати наскрізними у змісті досліджуваного виду підготовки (концепти «Знання», «Особистість», «Виховання», «Учіння» тощо), по-друге, включення до змісту навчальних дисциплін магістратури та аспірантури адаптаційних, компенсаторних модулів, необхідність яких зумовлена особливостями «перехресного вступу» на відповідні програми.



*Технологічно-діяльнісна наступність* загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників пов'язана із актуалізацією на кожному наступному рівні вищої освіти досвіду роботи здобувачів із знанням, застосуванням його для вирішення практико-зорієнтованих ситуацій та подальшим ускладненням форм та методів освітнього процесу, орієнтацією на навчально-пізнавальну автономію усіх суб'єктів освіти. Багаторічний досвід роботи у ЗВО засвідчує особливу проблему щодо використання студентами логічних методів та прийомів (аналіз, синтез, абстрагування, класифікація, узагальнення тощо) та способів оцінки достовірності інформації. Реалізація наступності загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої вищої освіти передбачає урахування наявного рівня підготовки здобувачів, особливостей індивідуального стилю учіння, відповідні мотиви та кар'єрні прагнення.

Таким чином, наступність у контексті вирішення завдань освіти розглядається і як організаційний принцип, і як закономірність розвитку відповідних інституцій, соціальних та вікових груп. Взаємозв'язок наступності та неперервності освіти створює передумови для академічної, професійної та соціальної успішності, тобто забезпечує кожній особистості можливість для вибудовування індивідуальних траєкторій розвитку із збереженням фундаментальності освіти. Взаємодоповнюваність та взаємозумовленість (комплементарність) рівнів вищої освіти забезпечують цілісність освітнього процесу, можливість проектувати програмні результати навчання в контексті вимог сучасного соціокультурного світу, ринку праці, індивідуальних потреб здобувачів, ресурсних можливостей закладу освіти.

*Принцип фундаменталізації* (Г. Бордовський, А. Коржуєв та ін.) пов'язано із необхідністю забезпечення у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників оптимальних умов для взаємодії студентської молоді із інтелектуальним середовищем як засобом збагачення власного внутрішнього світу та формування гнучкого та багатомірного науково-педагогічного мислення. Вихід за межі відомого знання, проблематизація педагогічної дійсності, що

пізнається, сприяє формуванню метапредметних знань та умінь як підґрунтя для становлення конкурентоздатного фахівця освітньої галузі, яка постійно трансформується та ускладнюється. Фундаментальні педагогічні знання на кожному рівні педагогічної освіти стають основою для реалізації прикладних завдань педагогічної діяльності. Варто зауважити, що принцип фундаменталізації зумовлює необхідність ґрунтовної історико-педагогічної підготовки, опанування філософсько-психологічними засадами провідних педагогічних теорій та концепцій, формування загальнокультурного кругозору майбутніх учителів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей, забезпечення ґрунтовних знань у різних галузях сучасної науки (філософії, психології, культурології, соціології тощо).

Для визначення особливостей методологізації в контексті загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти суттєве значення мають наукові позиції щодо фундаменталізації як сучасної тенденції вищої освіти. Науковці досліджують концептуальні засади фундаменталізації навчання у системі вищої освіти (О. Балахонов, С. Казанцев, С. Семеріков, О. Субетто, О. Романовський, О. Теплицький, О. Ходусов, Г. Шатковська), змісту професійної освіти (М. Читалін, Я. Фруктова), професійної підготовки майбутніх фахівців різного профілю – економістів (Ю. Ткач), фахівців у галузі інформаційних технологій (І. Бардус), учителів (О. Лаврентьева, В. Садова), соціальних працівників (Л. Ребуха)

Поняття «фундаменталізація освіти» наявне далеко не в усіх педагогічних словниках та енциклопедіях. У словнику Г. Коджаспирової наведено таке визначення: «фундаменталізація освіти – концептуальне вивчення законів світу, вироблення фундаментальних смислів буття, на основі яких здійснюються всі зв'язки явищ буття, проникнення в сутність світу, вироблення в процесі пізнання шляхів та методів пізнання, що містяться в онтологічних рівнях знання» [224, с. 377]. У словнику за редакцією В. Загвязінського йдеться про «посилення ролі в освіті найбільш загальних, ключових знань про світ, його сутності, вироблення основоположних смислів

буття, оволодіння принципами та процедурами пізнання, дослідницького пошуку, перетворювальної діяльності» [379, с. 30]. Представлені визначення насамперед акцентують увагу на способах забезпечення фундаменталізації освіти, але не позначають найближче родове поняття.

На підставі аналізу значної кількості наукових розвідок О. Балахонов зазначає, що «фундаменталізація в сучасній освіті виступає як: провідна тенденція його стійкого розвитку; теоретико-методологічний підхід до забезпечення якості професійної освіти; чинник і умова підготовки кваліфікованих фахівців; методологічний принцип проектування освітнього процесу; організаційно-педагогічна метасистема освітньої діяльності викладачів і студентів» [25, с. 89].

Теорія фундаменталізації освіти представлена у наукових працях О. Субетто, який акцентує увагу на її спрямованості «на фундаментальну підготовку студентів в умовах мобільного ринку інтелектуальної праці, що визначає рівень їх конкурентоспроможності; перехід від дисциплінарно-інформаційного підходу до міждисциплінарного знання, до оволодіння методологією предмета, до інтелектуальних основ майбутньої професійної діяльності; включення високих інтелектуальних і нових інформаційних освітніх технологій; отримання фундаментальних якісних результатів [488]. Фундаменталізм знання пов'язано із універсальністю системи знань, їхньої спрямованості на сприйняття світу як цілого, інтегральністю, рефлексивністю [Там само, с. 131].

Поняття фундаменталізації визначено як «істотний компонент поліпарадигмальної вищої освіти, що забезпечує, з одного боку, знаннєвий фундамент для освоєння професійних дисциплін за рахунок глибокого і системного освоєння фактологічної, світоглядної і методологічної сторін комплексу базових науково-теоретичних дисциплін, з іншого – системність, узагальненість і внутрішня єдність навчального матеріалу, побудованого на основі органічної єдності усіх складників освіти і має випереджувальний характер» [25, с. 90].

Головною причиною необхідності фундаменталізації навчання, як зауважує С. Семеріков, «є прискорення науково-технічного прогресу, що вимагає навчати фахівця швидко адаптуватися в мінливих ситуаціях. Саме тому фундаментальна підготовка має бути спрямована на посилення взаємозв'язків теоретичної й практичної підготовки молодого фахівця до професійної діяльності; на формування цілісної наукової картини навколишнього світу, на індивідуально-професійний розвиток студента, що в сукупності і забезпечує високу якість освіти» [456, с. 10].

Необхідність подолання розриву між рівнем професійної підготовки майбутніх фахівців та вимогами ринку праці в умовах надшвидких технологічних та соціокультурних змін зумовлює, як зазначають С. Семеріков та О. Теплицький, перехід «до інноваційної, випереджаючої освіти, що забезпечує фахівцеві можливості ефективно вирішувати принципово нові завдання» [457, с. 250]. Сучасна професійна освіта «продовжуючи «підтягуватися» до рівня сучасного виробництва, повинна одночасно залучати до навчального процесу найсучасніші досягнення фундаментальних наук, досить глибоко знайомити з ними студентів і навчати студента «уловлювати» паростки нового в сфері своєї майбутньої професійної діяльності» [Там само]. Серед шляхів реалізації завдань фундаменталізації професійної освіти пропонувано такі: «збереження ядра змісту, яке за своєю природою повинне бути консервативним; навчання базових компетентностей; посилення загальноосвітніх компонентів у професійних освітніх програмах; перехід до підготовки фахівців широкого профілю; пізню профілізацію навчання; посилення наукового потенціалу навчальних закладів, створення науково-технологічних парків» [Там само].

Фундаменталізація виконує ряд істотних *функцій* в освіті. У дослідженні С. Семерікова представлено такий перелік функцій: методологічна (опанування методологічно важливими та інваріантними знаннями з довгим терміном життя, необхідними для професійної діяльності фахівця в галузі інформаційних технологій); професійно-орієнтувальна (тісний зв'язок освіти з професійною

практичною діяльністю); розвивальна (розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів); прогностична (розвиток методичних систем навчання інформатичних дисциплін з врахуванням перспектив розвитку «економіки знань» та інформаційного суспільства) [456, с. 12].

Аксіологічний, загальногуманітарний контекст фундаменталізації освіти відзначено О. Лаврентьєвою, яка зазначає, що «фундаменталізація вищої педагогічної освіти передбачає перегляд аксіологічних орієнтирів і пріоритетів з примата прагматичних і вузькоспеціалізованих знань на розвиток загальної культури й наукових форм мислення. Основою фундаменталізації є методологічно важливі, первинні, стрижневі, системотвірні та інваріантні знання, що відповідають цілісному світосприйняттю й мисленню особистості та її адаптації в мінливих соціально-економічних і технологічних умовах» [283, с. 53].

Поділяємо позицію В. Садової, яка вважає, що «фундаментальність професійної підготовки педагога забезпечується не кількістю вивчених наук, концепцій, а шляхом глибокого науково-практичного занурення студента в контекст основоположних педагогічних теорій, особистісного сприйняття цінності цих теорій, сприйняття методологічних положень, принципів, способів пізнання педагогічних явищ і змін педагогічної дійсності [448, с. 66]. Відповідно, для процесу загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти важливим є положення, про те, що «у вищому педагогічному навчальному закладі фундаментальними повинні бути педагогічні дисципліни. Досягається ця мета шляхом фундаменталізації змісту цих дисциплін. Фундаменталізація постає як нова методологія формування змісту освітнього процесу, яка передбачає гармонійне поєднання загальноосвітніх та спеціальних знань, моральних, естетичних і соціальних цінностей, забезпечує можливості повноцінного розуміння теоретичних основ професійної та соціальної діяльності, формує здатність до цілісного професійного мислення, створює передумови для подальшої життєвої та професійної самореалізації особистості» [448, с. 67]. Авторка розрізняє фундаменталізацію як процесуальну характеристику змісту педагогіч-

них дисциплін, а фундаментальність – як характеристику сутнісно-змістову, й, одночасно, прикінцевий результат вивчення педагогічних дисциплін.

Узагальнення наукових розвідок щодо фундаменталізації освіти дозволяє виокремити важливі положення для вирішення завдань нашого дослідження:

- перехід від оволодіння професійними знаннями до оволодіння засобами професійної діяльності [197, с. 4–5];
- спрямованість на оволодіння методологією професійної діяльності, формування умінь та навичок «впровадження» фундаментального знання у виробничий процес, вміння проводити локальне дослідження проблем професійної діяльності [527];
- залежність змісту педагогічних дисциплін від базових ціннісно-світоглядних орієнтирів [448, с. 75];
- перехід від «підтримуючої» до «випереджальної» інноваційної освіти [457, с. 249];
- орієнтація на цілісність пізнання дійсності; необхідність формування методологічної культури, впровадження міждисциплінарних навчальних курсів, увага до світоглядних засад наукового мислення, формування наукового способу мислення; визначення оптимуму фундаментальних понять у змісті ОК.

*Принцип випереджувальності.* Особливості сучасного етапу розвитку системі освіти в цілому та педагогічної освіти зокрема полягає в тому, що вона має враховувати не тільки запити сьогодення, а й прогностичні аспекти розвитку різних сфер життєдіяльності людини, основні тренди соціальної та освітньої сфери. Філософські засади випереджувальної освіти закладено у наукових працях А. Урсула, який у межах концепцій усталеного розвитку та ноосферної цивілізації стверджував, що „освіта як соціальний механізм формування людини досить слабо пов’язана із вирішенням нагальних та особливо глобальних проблем» [502, с. 130].

Принцип випереджувальності ґрунтується на ідеях випереджувального відображення (П. Анохін), антиципації (Б. Ломов, О. Сергієнко та ін.),

випереджувальної рефлексії (П. Щедровицький), концептуальних засадах випереджувальної освіти (І. Андрощук, О. Висоцька, Т. Гавлітіна, В. Кавалеров, А. Марон, П. Новиков, І. Цимбалюк та ін.).

Основними причинами, що зумовлюють необхідність реалізації принципу випереджувальності, є такі: стрімке розширення інформаційного простору суспільства; суттєве скорочення «періоду напіврозпаду компетенцій» (термін запропоновано французьким соціологом П. Берто як проміжок часу, впродовж якого набуті раніше знання і професійний досвід втрачають актуальність або зменшуються навпіл); необхідність орієнтації у професійній підготовці майбутніх педагогів на сучасні тренди в освіті (візуалізація, гейміфікація, персоналізація, диверсифікація, навчання в електронному середовищі (E-Learning) тощо); перспективи появи нових педагогічних професій (координатор освітньої он-лайн платформи, освітній модератор, педагог-ігромайстер, тьютор, організатор проектного навчання, фахівець з дитячої психологічної безпеки та ін.); необхідність урахування новітніх ракурсів педагогічної дійсності, появи нових педагогічних теорій та наукових напрямів (наприклад, артефакт-педагогіка, комплікологія, педагогічна еррологія, енергоінформаційна педагогіка, нейропедагогіка і т.д.). Відтак, нова освітня парадигма повинна створити умови для розвитку «спроможності особистості діяти в режимі постійного випередження існуючого стану» [350, с. 5]. Формування методологічно зорієнтованого педагогічного мислення, здатності до прогнозування та управління соціокультурними змінами в галузі освіти безпосередньо пов'язано із орієнтацією на «роботу із майбутнім».

Філософські засади випереджувальної освіти закладено у наукових працях А. Урсула, який у межах концепцій усталеного розвитку та ноосферної цивілізації стверджував, що «освіта як соціальний механізм формування людини досить слабо пов'язана із вирішенням нагальних та особливо глобальних проблем» [502, с. 130]. В. Кавалеров так само зауважує, що «традиційна освіта здебільшого змістовно не відповідає запитам сучасної молоді людини» [196, с. 227].

Психологічний контекст випереджувальності в освіті пов'язано з ідеями випереджувального відображення (П. Анохін), антиципації (Б. Ломов, О. Сергієнко та ін.), випереджувальної рефлексії (П. Щедровицький). Випереджувальне відображення, згідно позицій П. Анохіна, позначає властивість живих організмів випереджувати у часі та просторі закономірний перебіг послідовних подій зовнішнього світу. Антиципація, за Б. Ломовим, потлумачується як здатність людини діяти та приймати конкретні рішення з певним часово-просторовим попередженням щодо очікуваних, майбутніх подій. Якщо антиципація розгортається від теперішнього до майбутнього, то випереджувальна рефлексія – це процес «повернення» з майбутнього до сьогодення. Принциповою ознакою випереджувальної (проспективної) рефлексії є оцінка ймовірного перебігу процесу, що аналізується, з точки зору цілей. Відповідно актуальними для професійної підготовки майбутніх учителів постають питання «Який результат буде отримано внаслідок певних дій?» (антиципація) та «Як зробити, щоб отримати бажаний результат?» (випереджувальна рефлексія). Антиципація та випереджувальне відображення складають підґрунтя розвитку прогностичних здібностей особистості, здатності моделювати своє майбутнє.

Ідею випереджувального характеру навчання та виховання, які мають вести за собою розвиток психіки, покладено підґрунтям у систему розвивального навчання В. Давидова та Б. Ельконіна, технологію перспективно-випереджального навчання С. Лисенкової. Проблеми випереджувальної освіти в соціологічному контексті досліджував О. Кисельов, випереджувальне навчання як чинник модернізації освіти дорослих – А. Марон, В. Подобед, В. Соколов та ін. Концептуальні засади випереджувальної освіти для сталого розвитку розглядає О. Висоцька, для системи післядипломної педагогічної освіти – І. Андрощук, Т. Гавлітіна, І. Цимбалюк та ін., для вирішення завдань професійної підготовки майбутніх фахівців – О. Новиков, П. Новиков та ін. О. Кучерявий відзначає, що «принцип випереджувальності функціонування педагогічної освіти зумовлює проектування таких її стратегічних цільових



орієнтирів, які пов'язані з досягненням нею не тільки у близькому, але й у далекому майбутньому якісного стану. Вони є перспективними з позиції руху суспільства до соціально-культурних, соціально-економічних, соціально-політичних й інших національних ідеалів» [278, с. 100].

Реалізація випереджувальної функції методологізації досліджуваного процесу передбачає:

- навчання здобувачів умінь та навичок відбору інформації з урахуванням принципів достовірності, адекватності, релевантності, репрезентативності, що в умовах стрімкого розширення корпусу науково-педагогічної інформації набуває першочергового значення;
- використання технологій проблематизації та контекстуалізації педагогічної дійсності, яка характеризується складністю, багатомірністю, нелінійним характером розвитку, наявністю «прихованого змісту». Проблема-тизація емпіричної педагогічної дійсності набуває особливої цінності тому, що викликає трансформацію режиму досвіду у режим мислення;
- розгляд методологічних знань та умінь як інструментальної цінності, що дозволяє здійснювати перенос знань, міждисциплінарне узагальнення, перекодування інформації засобами різних знакових систем тощо;
- включення у зміст загальнопедагогічної підготовки позицій, пов'язаних із сучасними трендами в освіті, результатами форсайт-досліджень, актуальними для сьогодення проблемами, що уможливорює подолання темпоральної зорієнтованості на основі «наздоганяння» (С. Днепров), сприяє формуванню прогностичних здібностей майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників;
- використання методів та прийомів випереджувального моделювання (А. Урсул) з на основі засобів візуалізації, структурно-логічних схем, кейс-методів з оптимальною надлишковою інформацією, методів форсайт-аналізу (SWOT-аналіз, технологічні дорожні карти, сценарії (пошукові прогнози) та ін.

Орієнтація на роботу із майбутнім у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів уможливорює формування методологічно зорієнтованого

педагогічного мислення, проектної культури, здатності до прогнозування та управління соціокультурними змінами у суспільстві.

Реалізація випереджувальної функції методологізації педагогічної освіти сприяє не тільки підвищенню ефективності цілісного процесу підготовки висококваліфікованих педагогічних працівників, а й створює передумови для формування перспектив особистісного росту, самовдосконалення студентів та магістрантів педагогічних спеціальностей.

Таким чином, в умовах надшвидкого технологічного розвитку та інформаційної насиченості освітнього процесу професійна підготовка майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в цілому та їхня загальнопедагогічна підготовка зокрема забезпечує реалізацію своєї випереджувальної функції за умови, якщо готує майбутніх фахівців освітнього галузі до ситуацій невизначеності, змінюваності, вибору. Випереджувальна функція методологізації зумовлює структурування, відбір та способи репрезентації змісту педагогічної освіти, вибір її технологічного забезпечення, оцінку результативності з метою розвитку особистісного та професійного потенціалу майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

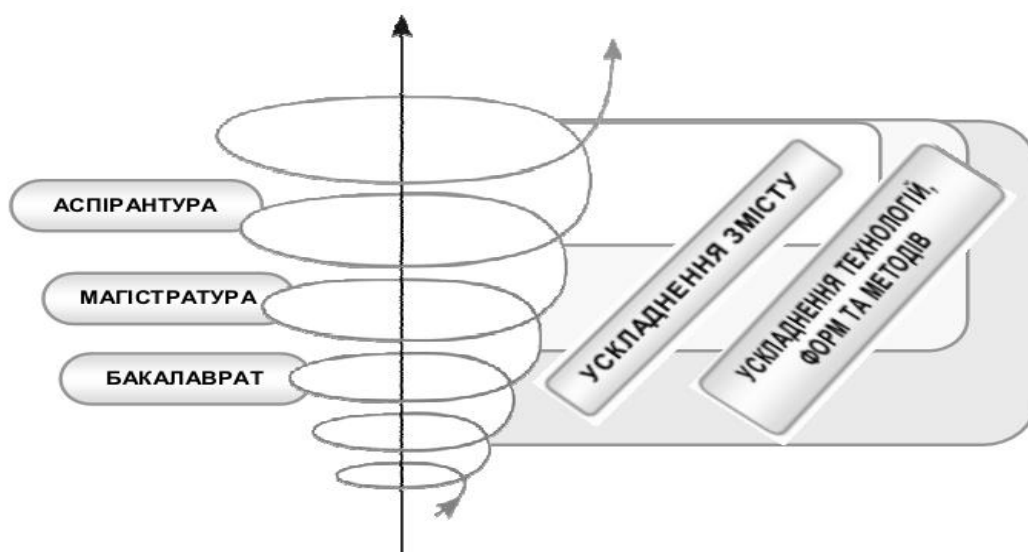
*Принцип спіральності* у контексті методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників ґрунтується на філософських положеннях діалектики Г.Гегеля, який розглядав природу як систему ступенів, кожен з яких обов'язково витікає з іншого, концепції спіралі розвитку Р. Абдєєва, теорії спіральної динаміки К. Грейвса, концепції «спіральної побудованої програми навчання» Дж. Брунера (*spiral curriculum*), яка передбачає процес трансформації знання на основі перебудови наявного знання, його пристосування до вирішення нових проблем [52, с. 370], педагогічних позиціях структурування навчальних програм за спіраллю.

У соціогуманітарних науках поняття «спіраль» широко використовується у контексті дослідження історичного розвитку суспільства, циклічності в історії, динамічної рівноваги в соціоекосистемах тощо. У межах концепції нелінійної спіралі розвитку Р. Абдєєв підкреслює, що кожен етап розвитку в

реальних процесах має свою внутрішню динаміку, відбувається скорочення часового інтервалу між переходом на інший рівень внаслідок інтенсифікації інформаційних процесів, існує залежність характеру таких переходів від рівня організації системи [1]. Спіральні структури у багатьох наукових галузях визнаються вдалою моделлю явищ навколишньої дійсності, що відображають синтез циклічного та поступового руху, що забезпечує перехід об'єкта природи або соціального світу на новий рівень. Так, у педагогічній теорії та практики широко використовується спіраль навчання Д. Колба як цикл накопичення особистого досвіду, обміркування та роздумів, наступної дії.

Підґрунтям реалізації принципу спіральності у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери є усвідомлення особливостей рівнів мислення у здобувачів та закономірності переходу з рівня на рівень. Принцип спіральності передбачає сполучення послідовності та циклічності у зверненні до певних навчальних тем, понять та категорій, відповідних концептів. Характерною особливістю реалізації такого принципу є те, що студенти не випускають з поля зору вихідну проблему і в той же час поступово розширюють і поглиблюють коло пов'язаних з нею знань.

Принцип спіральності у контексті досліджуваної проблеми передбачає поступове ускладнення як змістових, так й технологічних складників освітнього процесу (Рис. 3.1.)



**Рис. 3.1. Принцип спіральності у навчанні**

Унаочнення на Рис. 3.1. принципу спіральності у вигляді висхідної спіралі є умовним, оскільки розвиток тих чи тих явищ або процесів за спіраллю може відбуватися й за принципом спіралі сходження, яка пов'язана із зростанням рівня організації відповідної системи, нелінійності реальних процесів (Р. Абдєєв).

Принцип спіральності в освітньому процесі враховує положення когнітивної теорії Д. Брунера [52] щодо того, що студенти отримуються інформацію різного рівня складності та деталізації. На наступному рівні (ступені) особливого значення набуває рефлексивна робота щодо оцінки взаємозв'язку елементів інформації та способів її пізнання та аналізу на різних ступенях освіти, що дозволяє здійснювати перенос пізнавальних стратегій та виходити за межі безпосередньо отриманих знань. Відповідно, забезпечується актуалізація наявного «багажу» загальнонаукових та педагогічних знань, освоєння наскрізних методологічних умінь та навичок роботи з інформацією, перетворення інформації в знання, його використання в нових контекстах, умовах навчальної та практичної професійної діяльності.

*Принцип рекурсивності* безпосередньо пов'язаний із вимогами принципу спіральності, ґрунтується на розумінні поняття «рекурсія» (від лат. *recurso* – повернення) як способу організації системи, при якому вона в окремі моменти свого розвитку може створювати (викликати) власні змінені копії, взаємодіяти з ними та включати їх у свою структуру [155, с. 12]. Поняття «рекурсія» використовується насамперед у математичній логіці, програмуванні, теорії штучного інтелекту, лінгвістиці. Рекурсивна модель для дослідження поведінки суб'єкта, який «може відображати теперішнє, пригадувати та переосмислювати минуле, передбачати майбутнє та, крім того, може конструювати вигадані ситуації», пропонована В. Дмитрієвським [155]. Узагальнене розуміння принципу рекурсивності пов'язано із самовідтворенням та одночасним ускладненням тієї чи іншої системи.

У галузі педагогіки дослідники звертаються до поняття «навчальна рекурсія» (О. Карпов), «проективна-рекурсивна технологія навчання» (І. Баженова, М. Пак). Важливим є зауваження про те, що «ідея повторення – відкритого, розвивального та динамічно збагачуваного змістом – так аж стара, як й ідея організованого навчання» [210, с. 38]. Однак, у межах рекурсивної навчальної програми, як зауважує О.Карпов йдеться про пізнавальні інструменти, логіку репрезентації навчального матеріалу, форми його втілення [Там само]. Саме у зв'язку з набором певних пізнавальних інструментів автор використовує поняття рекурсивна схема та підкреслює, що вибір такої схеми на кожному наступному етапі навчання зумовлений індивідуальними особливостями учнівської молоді, результатами попередньої навчальної діяльності. У зв'язку із цим дослідник наводить позицію У. Долла (W. Doll) стосовно того, «рекурсія націлена на розвиток компетентності – здатності організовувати, сполучати, досліджувати, використовувати щось евристично» [210, с. 43]. Таким чином, рекурсивність в освітньому процесі забезпечує перенос досвіду використання когнітивних схем пізнавальної діяльності, що отримано у процесі вивчення певного питання, теми, розділу, в інші ситуації, види діяльності. Так, наскрізними у різних темах є завдання щодо перекодування інформації (вербальна, знакова форми), використання інформаційних евристик, експлікації навчального контенту у структурно-логічних схемах і т.д. Рекурсивні схеми сприяють метапізнанню як здатності аналізувати власні мисленнєві стратегії, закладають підґрунтя для самовідтворення та самодобудови (за логікою аутопоейзису У. Варели та Ф. Матурани) на кожному наступному етапі навчально-пізнавальної діяльності.

*Принцип трансдисциплінарності* ґрунтується на наукових положеннях філософії трансдисциплінарності (Л. Дольська, Л. Кіященко, О. Князева, В. Мо-кій; Е. Морен (E. Morin), Б. Ніколеску (B. Nikolescu), І. Деллінг (I. Dölling), Дж. Клейн (J. Klein), К. Пол (C. Pohl), Г. Хадорн (G. Hadorn), С. Харк (S. Hark) та ін.), ідеях взаємозумовленості конвергентності та дивергентності у сучасній

педагогічній науці (Н. Вершиніна, О. Огієнко та ін.), розвитку педагогічного знання на стику багатьох галузей соціогуманітаристики.

Ж. Піаже, якому належить першість у використанні терміну, ще на початку 70-pp. XX ст. розглядав трансдисциплінарність як стадію в системі інтеграції знань, специфіка якої полягала в подоланні обмеження взаємодії між дослідниками та визначення місця знаходження цих зв'язків у «загальній системі без стійких кордонів між дисциплінами» [590, с. 144]. Проблематика трансдисциплінарності була предметом наукового обговорення на симпозіумі «Наука та межі знання: пролог нашого культурного минулого» (Венеція, 1986), Міжнародному Конгресі з трансдисциплінарності (Португалія, 1994). Феномен трансдисциплінарності досліджується науковцями Міжнародного центру трансдисциплінарних досліджень у Парижі, Центру трансдисциплінарних досліджень Швейцарської академії науки і мистецтва та ін.

У потрактуванні О. Князевої «трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які йдуть через, крізь межі багатьох дисциплін, виходять за межі конкретних дисциплін .... Тим самим створюється холістичне бачення предмету дослідження. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються переносом когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, розробкою й здійсненням спільних проектів дослідження» [218, с. 193–194].

Поняття «трансдисциплінарність» завжди розглядається у взаємозв'язку із поняттями «міждисциплінарність», «полідисциплінарність», «мультидисциплінарність». Наукове обґрунтування цих понять надає О. Князева, яка наголошує, що «усередині полідисциплінарного комплексу знань кооперація може бути взаємною і кумулятивною, але вона не є інтерактивною. Міждисциплінарність же сплавляє різні теоретичні допущення, методології і практики, які приходять від дисциплін, що залучаються до наукового дослідження» [218, с. 193].

Л. Дольська вважає, що трансдисциплінарність «повинна стати таким принципом організації наукового знання, яке відкриває широкі можливості взаємодії кількох дисциплін для вирішення комплексних проблем природи і

суспільства ... Вона покликана в цьому контексті здійснити загальнонаукову класифікацію і систематизацію дисциплінарного знання. Після такої обробки знання стають придатними для їх сумісного використання в рішенні науково-дослідних і практичних проблем будь-якої складності і комплексності» [158, с. 18].

Звертаємо особливу увагу на тезу О. Князевої щодо продуктивності переносу когнітивних, методологічних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, що набуває особливої актуальності для підготовки здобувачів другого (магістра-тура) та третього (аспірантура) рівнів вищої освіти. Однак, практика багаторічної роботи з магістрантами та аспірантами педагогічних спеціальностей засвідчує доволі невтішну ситуацію, пов'язану із недостатнім рівнем знань як у власне педагогічній галузі, так й у суміжних (філософія, соціологія, психологія).

Трансдисциплінарне дослідження, як наголошують К. Пол та Г. Хадорн у роботі «Принципи проектування трансдисциплінарного дослідження», дозволяє: «а) визначити складність проблеми; б) прийняти до уваги різноманіття життєвого світу та науковий розгляд проблеми; в) зв'язати абстрактне та конкретне знання; г) об'єднати знання та діяльність, що передбачає досягнення загального блага» [591, с. 22]. Перевага трансдисциплінарних наукових досліджень пов'язана з тим, що вони є проблемно зорієнтованими, мають темпоральні межі «тут і зараз», що надає таким роботам особливої актуальності у складних умовах сьогодення.

Спроба проєкції ідей трансдисциплінарності в освітній простір здійснюється багатьма науковцями та педагогами-практиками. Так. Ф. Тошон (F. Tochon) у межах *глибинно-гуманітарного підходу до навчання* акцентує увагу на таких смислових домінантах, як трансдисциплінарність, трансформативність, інтегративність, цілеспрямованість, цілісність, глобальність, усвідомленість, що зумовлює спрямованість навчального процесу на цілісне розуміння сучасного світу [594].

Необхідно зауважити, що ідеї трансдисциплінарності стосуються не тільки організації науково-дослідницької діяльності студентів, а й

безпосередньо навчальної роботи, яка, на думку, Г. Железовської та О. Валєєвої, має розглядатися як навчально-дослідницька, яка у першу чергу спрямована на «освоєння та використання тими, хто навчається, наукових методів пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, обмеження, визначення, розподілу, типологізації, класифікації та ін.) у навчанні» [93, с. 54]. Таким чином, реалізація принципу трансдисциплінарності дозволяє формувати інтегративні, універсальні професійні компетенції майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

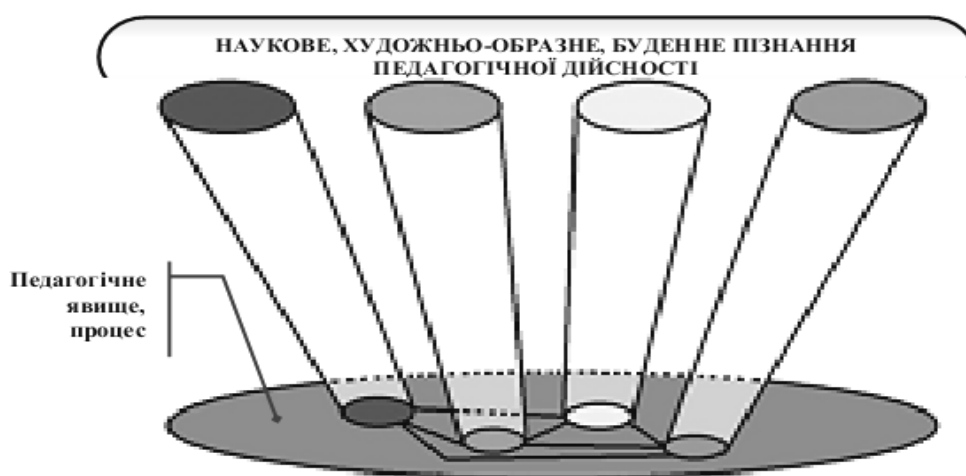
У межах принципу трансдисциплінарності суттєве значення має *комплементарність традиційного та актуального знання, наукових, художньо-образних та буденних форм пізнання педагогічної дійсності*. Поняття комплементарності (від лат. *complementum* – взаємодоповнення) пов'язано із складністю організації (структурної, функційної тощо) будь-яких об'єктів реальності. Слід відзначити, що здебільшого у наукових працях комплементарність розглядається як синонім слова «доповнювальність» у спрощеному розумінні сумативного поєднання різних аспектів (властивостей, елементів тощо) певного явища або процесу. Ідея доповнювальності у науковому пізнанні уперше була сформульована Н. Бором як універсальна для багатьох сфер людської діяльності, коли один й той же факт можна розглядати у різних, але взаємодоповнювальних аспектах. Відзначимо, що у процесі обґрунтування положень квантової фізики Н. Бор наполягав на тому, що протилежності не виключають, а доповнюють одна одну, явища, що суперечать одне одному, являють різні, але однаково суттєві аспекти єдиного комплексу відомостей про об'єкт. Слід підкреслити, що комплементарність пов'язана насамперед із цілісністю різних, іноді й протилежних, характеристик, які завдяки взаємодоповнюваності й утворюють цілісність. У сучасній соціогуманітаристиці означені ідеї репрезентуються у межах системного та синергетичного підходів (взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємопородження систем різного рівня (або підсистем), їхня відкритість).



Згідно принципу комплементарності загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти має орієнтуватися на взаємодоповнення різних форм та типів знання (донаукове (буденне, повсякденне, міфологізоване) та науково-педагогічне; фактуальне, концептуальне, методологічне; явне та неявне; традиційне та актуальне) на основі їхньої когерентної взаємодії, різних форм пізнання педагогічної дійсності (стихійно-емпірична, наукова, художньо-образна), формального та інформального складників педагогічної освіти.

Особливо слід відзначити роль неявного знання у процесі професійної педагогічної підготовки, що зумовлено багатомірністю педагогічної дійсності, нелінійним характером розвитку педагогічних явищ та процесів у часі та просторі (темпоральна асинхронність), наявністю «неявної педагогічної реальності» (А. Остапенко, О. Тубельський), «прихованої навчальної програми» (Hidden curriculum) (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.). За таких умов неявне знання виступає зв'язуючою ланкою між особистісним досвідом здобувача та теоретичним педагогічним знанням, сприяє проблемному баченню та контекстуалізації педагогічних явищ та процесів, що вивчаються.

Наочне відображення потенційних можливостей трансдисциплінарного підходу у навчанні педагогіки представлено на Рис. 3.1.



**Рис. 3.2. Пізнання педагогічної дійсності в контексті трансдисциплінарного підходу**

Реалізація принципу трансдисциплінарності у процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх освітян пов'язана, насамперед, із необхідністю забезпечення метапредметних знань та умінь, оволодіння дослідницьким інструментарієм у соціогуманітарній сфері. В умовах трирівневої системи сучасної освіти в Україні (баклаврат, магістратура, аспірантура) для майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників актуалізуються такі проблеми:

- репрезентація у змісті педагогічних дисциплін різних форм пізнання педагогічної дійсності (буденне, художньо-образне, наукове);
- наступність в оволодінні та практичному використанні методів та засобів наукового пізнання педагогічної дійсності, зокрема якісної методології дослідження, наративних методик, біографічного методу, дослідницьких стратегій у межах феноменологічного та герменевтичного методів, методик онлайн опитування, різних типів дискурс-аналізу тощо;
- актуалізація фундаментальних позицій філософії науки, філософії освіти, звернення до сучасних позицій когнітологічних досліджень, конструктивізму, теорії аутопоейзису (У. Матурана, Ф. Варела), епістемологічних наукових розвідок (В. Лекторський, Л. Мікешина та ін.), положень феноменологічного та герменевтичного методологічних підходів, концепції наукової раціональності, зокрема постнекласичної (Л. Горбунова, Л. Кіященко, С. Кримський, О. Огурцов, В. Розін, В. Стьопін та ін.).

*Принцип діяльнісного опосередкування* ґрунтується на теоретичних засадах діяльнісного підходу в освіті (О. Боровських, В. Давидов, М. Розов, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.), загальної та педагогічної праксеології (І. Колесникова, Т. Котарбінський, А. Марон, О. Титова та ін.) та зумовлює детермінацію загальнопедагогічних знань, умінь та навичок спеціальними засобами методологічного аналізу діяльності та мислення, орієнтацію на процеси цілепокладання, смислоутворення у будь-яких формах аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх учителів, сумісну пізнавальну діяльність.

*Принцип орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту* зумовлено суттєвим підвищенням ролі самостійної роботи студентської молоді згідно вимог Болонського процесу, значною кількістю навчальних годин у межах відповідних кредитів саме для самостійної роботи. Організація самостійної роботи у сучасних умовах вимагає відповідного навчального контенту, комплексу завдань різного рівня складності, тестових завдань для контролю та самоконтролю. Ефективність самостійної роботи у вишах можлива тільки за умов формування навичок цілепокладання, мотивації до власного професійного та особистісного саморозвитку, саморозвитку навчально-пізнавальних умінь та навичок, самоконтролю та самокорекції власних навчальних досягнень.

Сучасні виклики соціокультурного розвитку суспільства, необхідність підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах невизначеності, прискорення темпів наукового та технологічного розвитку суспільства зумовлюють особливу увагу до якості педагогічної освіти в цілому та загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників зокрема.

Успішність методологізації змісту та організаційно-технологічного забезпечення загальнопедагогічної підготовки зазначених фахівців зумовлюється реалізацією відповідних принципів: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного та актуального знання, наукових та художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ та процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

### **3.3. Методолого-праксеологічна компетентність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників як цільовий результат методологізації загальнопедагогічної підготовки**

Сучасний етап розвитку системи вищої освіти, орієнтація професійної підготовки фахівців різного профілю на єдність фундаментальної та практико-зорієнтованої підготовки зумовлює особливу увагу до методологічної підготовки майбутніх фахівців на різних ступенях неперервної освіти. Конкурентоспроможність особистості на сучасному ринку праці пов'язується також з її здатністю до дослідницької діяльності, методологічною компетентністю, володінням комплексом дослідницьких умінь та навичок.

Цільовим результатом методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників у мовах трирівневої системи вищої освіти визначено методолого-праксеологічну компетентність майбутніх фахівців сфери освіти, сутнісні ознаки якої розкриваються з урахуванням наукових положень методологічних підходів до дослідження (підрозділ 2.1), сучасних підходів до визначення сутності та функцій методологічної культури та компетентності, праксеологічної та епістемологічної компетентності фахівців різного профілю, в тому числі майбутніх учителів та викладачів.

Професійна компетентність будь-якого фахівця є складним інтегральним психологічним, професійним, фаховим і суб'єктивним утворенням, яке формується в процесі набуття професійної освіти, актуалізується, розвивається й вдосконалюється у процесі практичної професійної діяльності як її суб'єкта, а ефективність її здійснення суттєво залежить від теоретичної, практичної та психологічної видів його підготовленості до неї, здатності та готовності до її здійснення, суб'єктивних, професійно важливих та індивідуально-психічних якостей фахівця, сприйняття ним цілей, цінностей, змісту, результатів та особливостей цієї діяльності [574, 2011]. Саме професійна компетентність майбутніх фахівців розглядається у сучасній вищій школі як мета та результат підготовки до виконання завдань майбутньої професійної діяльності.

У науковій літературі представлено різні підходи до визначення понять «методологічна культура», «методологічна компетентність». У контексті дослідження напрямів вдосконалення професійної підготовки фахівців педагогічного профілю більшість дослідників звертається до аналізу саме *методологічної культури майбутніх учителів*, викладачів закладів вищої освіти (П. Кабанов, В. Кравцов, О. Лаврентьева, О. Снопкова, О. Ходусов та ін.). Вихідною у нашому дослідженні є позиція про те, що «методологічна культура потрібна не лише науковому працівникові. Це культура мислення, яка ґрунтується на методологічних знаннях і необхідною частиною якої є рефлексія. Така культура потрібна практиці не менше, ніж науці. Для виконання інтелектуальних завдань у галузі педагогіки і науковцю, і вчителю потрібне вміння бачити проблему і співвідносити з нею фактичний матеріал, висувати припущення і уявляти собі наслідки його реалізації «що було б, коли б», розподіляти вирішення завдання на кроки в оптимальній послідовності тощо» [168, с. 500].

У дослідженні П. Кабанова (1999) методологічна культура педагога представлена як складна багаторівнева структура, що включає педагогічні, загальнонаукові та філософські знання, особливі вміння та навички, що полягають у здатності визначати, створювати універсальні форми діяльності [195, с. 5]. Особливо відзначимо, що автор розглядає методологічну культуру як механізм саморозвитку педагога як дослідника, що дозволяє йому ефективно вирішувати педагогічні проблеми та основні запозичених або створених самостійно загальних положень (методологічних установок) [195, с. 68].

О. Ходусов (2000) методологічну культуру розглядає як «цілісне багаторівневе й багатокомпонентне утворення, що включає в себе педагогічну філософію вчителя (переконання), мислєдіяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння) як внутрішній план свідомості (самосвідомості) та детерміноване властивостями інтегральної індивідуальності» [526]. Дослідником виокремлено характеристики такі методологічної культури: спрямованість (шкала цінностей), що визначається за такими критеріями, як усвідомленість цінностей та ставлення до них, дії з вибору цінностей, реалізація їх в якості особистісних

цілей діяльності; зміст (усвідомлення ролі методології в професійно-особистісному перетворенні; ставлення до методології; факт реального використання методології в професійній діяльності); способи діяльності (усвідомлення системи принципів, способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності; ставлення до способів діяльності в цілому; факт реалізації способів діяльності методології, психології та педагогіки) [Там само].

За результатами узагальнення наукових підходів до визначення сутності поняття «методологічна культура» Л. Болікова та О. Васякіна [46] зазначають, що означене поняття розглядається як цілісне утворення або узагальнена характеристика особистості (С. Казанцев, В. Лукашов, О. Тупилко, О. Ходусов, О. Шаврина та ін.); пов'язано із культурою нового типу мислення, специфічного для сфери педагогічної діяльності (О. Бережнова, Г. Валеєв, І. Ісаєв, В. Краєвський, С. Кульневич, О. Орлов та ін.); включає систему знань, умінь, навичок, досвід, діяльнісний складник, а також особистісні якості (О. Анісімов, В. Загвязинський, Ю. Риндіна та ін.). У цілому у дослідженнях науковців представлено такі складники методологічної культури: аксіологічний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний. З позицій системно-діяльнісного підходу методологічна культура потлумачується як певна позиція педагога та спосіб здійснення професійної педагогічної діяльності, спрямованої на пізнання та перетворення педагогічної дійсності [46, с. 701].

В. Кравцов аналізує методологічну культуру вчителя «як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне утворення у структурі особистості вчителя, що містить педагогічну філософію (переконання), знання педагогічної методології, володіння методами і методологією наукового пізнання, розумову діяльність у режимі методологічної рефлексії (творче мислення), розвинуті здібності критичного аналізу педагогічної дійсності, систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності» [259, с. 38]. З опорою на наукові ідеї В. Сластьоніна та В. Тамаріна схарактеризовано основні прояви методологічної культури вчителя: «уміння оперувати філософськими і педаго-

гічними категоріями і основними поняттями педагогічної науки; установка на творче перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності; намагання виявити єдність і спадкоємність психолого-педагогічного знання в його історичному розвитку; критичне ставлення до положень, аргументів, що лежать в основі повсякденної педагогічної свідомості; доказове заперечення антинаукових позицій в галузі людинознавства; розуміння світоглядних, гуманістичних функцій педагогіки і психології у суспільстві; рефлексія з приводу передумов, процесу і результатів власної пізнавальної діяльності, а також руху думки інших учасників процесу навчання і виховання» [260, с. 81].

Важливим у контексті дослідження проблем методологізації освіти є звернення В. Кравцова до наукових позицій Г. Валеева, В. Краєвського, А. Кусжанової, В. Сластьоніна та ін., які стверджували, що методологічна культура педагога необхідна не тільки для реалізації завдань науково-дослідницької роботи, а й у *практичній діяльності*, «її особливість полягає в тому, що вона спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі тих або інших закономірностей [259, с. 38].

О. Лаврентьева розглядає методологічну культуру як складну багаторівневу структуру, «як здатність суб'єкта перебувати у творчо-перетворювальній позиції щодо педагогічної теорії й практики, визначати й створювати універсальні стратегічні форми професійно-педагогічної діяльності, використовувати більш ефективний інструментарій для дослідження й перетворення педагогічного процесу, його оптимізації, ґрунтуючись на ідеалах раціональності, гуманізму, професіоналізму, освіченості, загальної культури й педагогічної творчості» [282, с. 196].

У контексті реалізації засад неперервної педагогічної освіти О. Снопкова потлумачує методологічну культуру педагога, як «інтегративне особистісно утворення, фундамент якого складають методологічні здібності, що визначають ціннісні орієнтири, стильові характеристики мислення та дозволяють реалізувати взаємопов'язану сукупність позицій, способів мислєдїяль-

ності та типів знань системі педагогічної діяльності, що розвивається» [477, с. 7]. Показово, що дослідником методологічна культура розглядається в контексті компетентнісного підходу. Відповідно, запропоновано компетентнісний профіль методологічної культури педагога, який включає такі позиції: діагностико-дослідницька, проектно-програмна, конструктивно-технічна, організаційно-управлінська та експертна [Там само].

Питання методологічної компетентності педагогів представлено у наукових працях В. Адольфа та І. Степанової [482], І. Козубцова [228], О. Коршунової [249], В. Смірної [475] та ін.

В. Смірнова розглядає методологічну компетентність педагогів у контексті неперервної педагогічної освіти та підкреслює актуальність освоєння методології пізнання як для теоретиків, так й для педагогів-практиків [475, с. 101]. Сутність означеного поняття розглядається, як «загальнонаукова підготовленість та здатність людини до виконання завдань та обов'язків з оволодіння певним рівнем освіченості» [Там само]. Важливо відзначити, що автором методологічна компетентність учителя розглядається в структурі його професійної компетентності, як передумова творчої спрямованості педагогічної діяльності, що дозволяє здійснити об'єктивну оцінку своїх можливостей та можливостей учня. Автором підкреслюється такі складники означеної компетентності, як володіння загальною культурою інтелектуальної (дослідницької) діяльності, вміння орієнтуватися в інтегративних процесах сучасності, тенденціях розвитку світового освітнього простору [Там само].

В. Смірнова справедливо наголошує, що «суспільство зацікавлено в методологічно компетентному вчителіві, який чітко бачить смисл та мету своєї діяльності та вміє розрізняти, виділяти проблеми як в навколишній дійсності, так й в педагогічній реальності, самостійно вирішувати їх, осмислювати отримані результати» [475, с. 102]. У запропонованому підході особливо значущими є позиції стосовно того, «сформованість методологічної компетентності, що ґрунтується на теоретичному знанні, дозволяє *творити педагогічну дійсність у міру її досягнення* (курсив наш – Л.Б.). І педагог-методолог не просто



відображає реальні педагогічні явища у своїй свідомості, але й моделює педагогічну дійсність, прогнозує її, готує молоде покоління до нових умов життя в межах вічної проблеми неперервної освіти людини» [475, с. 103].

З урахуванням позицій інших науковців (Г. Саволайнен, В. Смірнова та ін.) О. Коршунова підкреслює, що методологічна компетентність включає систему знань у галузі методології, прийняття позиції вчитель-дослідник як особистісно значущої, володіння методами дослідження, наявність позитивного досвіду власної дослідницької діяльності та навчання дослідницькій діяльності учнів [249, с. 113]. Відзначимо, що автор по суті розглядає як тотожні поняття «методологічна компетентність» та «методологічна культура».

І. Степанова та В. Адольф наполягають на тому, що методологічна компетентність учителя безпосередньо пов'язана із успішністю його професійної діяльності [482, с. 89], пов'язують рівні сформованості методологічної компетентності «з баченням педагогічної проблеми, вмінням та способами співвіднесення з нею фактичного матеріалу, висування припущень та мисленнєвого моделювання наслідків його реалізації, розподіл вирішення завдання на кроки в оптимальній послідовності тощо. При цьому найважливішою ознакою методологічної компетентності залишається уміння та бажання користуватися науковими педагогічними знаннями для аналізу та вдосконалення власної роботи» [482, с. 87–88]. Дослідники особливо підкреслюють необхідності рефлексивної позиції, формування творчого ставлення студентів до процесу та результату власної навчальної та практичної роботи. У такій позиції особливо значущими є акценти на формуванні навичок проблематизації, усвідомленому використанні наукового знання для реалізації завдань власної практичної діяльності фахівців сфери освіти.

Більшість наукових розвідок з проблем формування методологічної культури та методологічної компетентності майбутніх фахівців стосується такого рівня вищої освіти, як бакалаврат. Проблеми формування методологічної компетентності саме в здобувачів третього рівня (аспірантура) розглядає І. Козубцов, який подає визначення такої компетентності, як «здатність

індивідуума до реалізації на практиці теоретичних знань, умінь, навичок учення про організацію діяльності [227]. Показово, що дослідник обирає в якості основи визначення методології як учення про організаційну діяльність згідно положень О. Новикова. У межах концепції розвитку методологічної компетентності аспіранта вищого військового навчального закладу І. Козубцов уточнює досліджуване поняття як набутої у процесі навчання інтегрованої здатності аспірантів, «що цілісно реалізується на практиці в процесі самостійної організації професійної творчої діяльності та складається з органічної єдності всіх її компонентів: методологічних знань, умінь, навичок з наукової, науково-педагогічної та військово-професійної діяльності, досвіду організації діяльності, цінностей і ставлення» [228, с. 160].

Узагальнення наукових підходів до визначення сутності понять «методологічна культура» та «методологічна компетентність» зумовлює висновок про такі її характеристики, які можуть бути використані у процесі обґрунтування сутності методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників: опора на фундаментальне методологічне та педагогічне знання, спрямованість на пізнання та перетворення педагогічної дійсності, установка на творче перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності, методологічна рефлексія.

Для визначення сутності методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників важливе значення мають наукові позиції щодо *праксеологічної компетентності, праксеологічних умінь* майбутніх фахівців.

Сутнісні характеристики праксеологічного підходу як методологічного підґрунтя у вирішенні завдань дослідження представлено у підрозділі 2.1. Загальна орієнтація праксеологічного підходу в освіті відповідає сучасним вимогам щодо забезпечення практико зорієнтованого характеру професійної підготовки майбутніх фахівців галузі освіти. Саме тому О. Янкович і наголошує на тому, що необхідно розглядати «праксеологічну підготовку майбутнього вчителя як компонент освітньо-професійної програми, складовою якої є

професійна компетентність, що полягає в здатності ефективно організувати педагогічну діяльність та сформувати в учнів знання й уміння, необхідні для досягнення життєвого успіху» [576, с. 32].

У сучасному науковому дискурсі поняття *«праксеологічна компетентність»* ще не набуло достатнього теоретичного та методичного висвітлення. У наукових розвідках представлено питання формування праксеологічних умінь майбутніх фахівців [148], обґрунтування праксеологічної компетенції [576], формування праксеологічної компетентності педагогів сільської школи [251], магістрів стоматології [272], майбутніх соціальних педагогів [319]. Підґрунтям для аналізу сутності праксеологічної компетентності, як правило, обираються функції та типові завдання конкретної предметної сфери, відповідної спеціальності, особливості практичних ситуацій, що вимагають реалізації сукупності професійних знань та умінь з орієнтацією на результативність, ресурсозатрати. Практичне вимір професійної компетентності виокремлюється з метою аналізу та подальшого проектування діяльнісного складника процесу підготовки майбутніх фахівців, основними ознаками якого визначають раціональність, ефективність, результативність, продуктивність, технологічність, орієнтацію на узагальнений образ діяльності, якісні ознаки діяльності, що безпосередньо забезпечують її успішність (доцільність, усвідомленість, мотивованість, цілеспрямованість, конструктивність, інструментальність), наявність способів регламентації діяльності (норма, правило, припис, план, програма).

Згідно позиції О. Коршунової праксеологічна компетентність педагога сільської школи – це «комплекс знань, умінь, рис характеру та особистісних смислів та цінностей, що забезпечує найбільш раціональне використання професійного потенціалу, готовність та здатність вибору в конкретних умовах навчання у сільській школі високорезультативних, економічних та надійних способів педагогічної діяльності» [251, 2018, с. 68].

На основі аналізу понятійно-термінологічного апарату Концепції нової школи України О. Янкович пропонує висновок проте, те представлені у Концепції компетентності можна співвіднести саме із елементами праксеологічної

компетентності [576, с. 31]. На думку автора, «ключові компетентності», на яких зроблено наголос, «є праксеологічними, оскільки від їх сформованості залежить досягнення успіху. Уміння ж учитися протягом життя як ключова компетентність означає не що інше, як уміння організувати успішну навчальну діяльність» [Там само]. Отже, О. Янкович пропонує висновок про те, що праксеологічну компетентність необхідно розглядати «як ключову для самореалізації особистості й досягнення нею життєвого успіху» [Там само].

Я. Кульбашна та І. Скрипник у процесі дослідження професійної підготовки магістрів стоматології підкреслюють, що праксеологічна компетентність «відображає готовність випускника ефективно інтегрувати та впроваджувати в професійну діяльність знання, уміння, навички та компетентності, набуті під час вивчення навчальних дисциплін» [272, с. 72]. Складниками праксеологічної компетентності визначено такі: мотиваційний, гностичний, діяльнісний, деонтичний, науково-дослідницький, рефлексивний. Саме праксеологічна компетентність зумовлює спроможність випускників ЗВО до високорезультативної фахової роботи, усвідомленого вибору методів та засобів професійної діяльності.

Роль праксеологічного компоненту діяльності соціального педагога розкрито у наукових розвідках В. Поліщук, Г. Менлібекової, Д. Молдабекової, Р. Тойкіна [319; 397]. Так, наприклад, казахстанські науковці відзначають праксеологічну компетентність соціального педагога як здатність до професійної саморегуляції, готовність визначити в соціально-педагогічному середовищі міру результативності своєї практичної діяльності, ефективності управляти своїми особистими ресурсами [319а, с. 188]. До важливих умов формування праксеологічної компетентності віднесено насамперед побудову індивідуального маршруту просування в професії, урахування усвідомленої професійної мотивації, наявність системи ціннісних орієнтацій, формування вмінь виявлення помилок, що виникають в процесі практичної діяльності, вдосконалення соціально-педагогічної майстерності на основі використання та накопичення особистісного потенціалу в ході активної соціальної взаємодії [319, с. 189].

Науковці пропонують різні підходи до формування праксеологічних умінь та навичок. Так, у дослідженні В. Майбороди [302, с. 33–35] акцент зроблено на організації наукової роботи студентів, на виробленні в майбутніх фахівців «умінь використовувати теоретичні знання для розв'язання певних практичних завдань» [302, с. 34]. О. Янкович пропонує особливу увагу приділяти ОК, що безпосередньо спрямовані на формування «вмінь ефективно організовувати діяльність із відповідністю її результату визначеній меті» [576, с. 32]. Це такі дисципліни, як «Освітні технології» (у їх структурі виділено соціально-виховну технологію «Організація успішної діяльності»). Передбачається вивчення вимог до формулювання цілей, визначення життєвих цілей на близьку й далеку перспективи, виконання вправ для відображення особистих досягнень, визначення цілей на перспективу, аналізу здобутків, обговорюють фільми з проблем досягнення успіху, залучення студентів до проектної роботи.

Таким чином, найчастіше у *показниках праксеологічного компоненту* професійної компетентності позначаються такі: мотивованість на успішну професійну діяльність, усвідомлення та раціональність використання «інструментів» професійної діяльності (технології, методи, засоби тощо), адекватна самооцінка професійного розвитку. Необхідно також відзначити універсальність праксеологічних характеристик щодо різних видів педагогічної діяльності майбутнього вчителя/викладача та, відповідно, їхні регулятивні та прогностичні можливості. З позицій праксеологічного підходу важливо спрямовувати освітній процес на усвідомлення показників та принципів успішності діяльності (навчальної, професійної) на основі оптимального ресурсозабезпечення (цілеспрямованість, гуманістична орієнтація, доцільність, конструктивність, технологічність, успішність, продуктивність, ефективність, результативність), по-третє, важливості рефлексивної позиції щодо самооцінки власної діяльності.

Доцільність звернення до поняття «епістемологічна компетентність», як наголошують О. Полонников та Н. Корчалова, пов'язана із питаннями візуальної домінації у сучасному просторі культури та освіти, сутності освітнього

знання, узгодження принципів та форм організації та функціонування такого знання у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя [396]. Відповідно, епістемологічну компетентність дослідники пов'язують із уміннями будувати висловлювання та поведінку з опорою на візуальні образи, переорієнтацією освітньої комунікації на культивування «в інтеракції продуктивності відмінностей» [Там само, с. 52–53]. Відповідно, наукові позиції щодо когнітивно-візуального підходу до вирішення завдань професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, епістемологічний ракурс такої підготовки в аспекті урахування трансформації феномену знання в сучасних умовах мають бути також використані у межах нашого дослідження.

Узагальнення наукових підходів до сутності та функцій методологічної, праксеологічної, епістемологічної компетентності, загальних позицій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти зумовило потрактування *методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників* як складника професійної компетентності, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність та досвід раціонального використання методології практичної діяльності з метою досягнення ефективності навчальної та професійної педагогічної діяльності.

Зазначена компетентність увиразнюється як відкрита особистісна система в модальності становлення, динамічних змін, постійного оновлення, ускладнення на кожному з рівнів вищої освіти.

При визначенні складників методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти необхідно враховувати інтегративний характер цього утворення, динамізм та нелінійність процесу формування, залежність від особливостей організації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на кожному рівні вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура). Крім того, суттєве значення має вплив індивідуальних характеристик здобувачів вищої освіти, зокрема ознаки їхнього стилю пізнавальної діяльності, особливості мотивації та кар'єрних очікувань по

закінченню вищого закладу освіти, спрямованість на реалізацію освітніх потреб. Саме єдність особистісного та професійного у процесі професійної підготовки зумовлює специфіку загальнопедагогічної підготовки в цілому та окремих її напрямів зокрема. Також необхідно відзначити, що конструкт «методолого-праксеологічна компетентність» характеризується єдністю та взаємозумовленістю базових характеристик власне методологічної та праксеологічної компетентності, основні показники яких мають бути узгоджені на основі провідної ідеї дослідження щодо методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Відповідно, у структурі методолого-праксеологічної компетентності визначено такі складники, як мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний. Представлені компоненти є взаємопов'язаними, взаємозумовленими, репрезентують характеристики досліджуваного явища як цілісності.

*Мотиваційно-ціннісний компонент* методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти пов'язано із визнанням загальної спрямованості педагогічної освіти на цінності культури, глобальні загальнолюдські цінності, необхідність формування ціннісної свідомості майбутніх учителів та викладачів ЗВО. Як відзначає О. Ходусов, становлення ціннісної свідомості, переведення її в нову якість – розвиток професійної самосвідомості та мислення вчителя, можливо тільки через «культурну» форму професійної життєдіяльності [482, с. 84].

Мотиваційно-ціннісний компонент досліджуваного виду компетентності передбачає орієнтацію процесу загальнопедагогічної підготовки на усвідомлення цінностей практичної педагогічної діяльності, формування інтересу до педагогічної теорії та інноваційної практики, здатності займати громадянську позицію щодо явищ та процесів педагогічної дійсності, готовності до використання комплексу методів пізнання педагогічної дійсності, формування потреб у професійному самовдосконаленні, саморозвитку складників професійної компетентності, розуміння взаємозв'язку рівня методологічної підготовки та успішності, результативності майбутньої професійної діяльності.

Йдеться насамперед про актуалізацію інтересу до ефективних форм та методів як навчальної, так й практичної діяльності в сфері освіти.

Світоглядні знання, що складають підґрунтя мотиваційних та ціннісних компонентів педагогічної свідомості, пов'язані із наявною в здобувачів наукової картини світу, прийняттям багатомірності педагогічної дійсності, суб'єктних характеристик учасників освітнього процесу. Ставлення до майбутньої професійної діяльності у здобувачів вищої освіти суттєво залежить від мотивів обрання професії, кар'єрних очікувань, може бути суттєво диференційованим – байдужим, пасивно-позитивним, активно-перетворювальним.

Функційне призначення мотиваційно-ціннісного компоненту пов'язано із забезпеченням умов для активізації внутрішнього потенціалу студентів, усвідомлення ними особливостей власної ціннісно-мотиваційної сфери та необхідності її узгодження та розвитку із суспільно визнаними ідеалами та нормами педагогічної діяльності. Важливим показником мотиваційно-ціннісного компоненту необхідно визнати також рівень навчальної мотивації, усвідомлення значущості самоосвіти не тільки на етапі навчання у ЗВО, а й надалі у процесі професійного життя.

Особистісно значущі цінності в контексті навчальної та майбутньої педагогічної діяльності створюють своєрідну систему координат, яка безпосередньо пов'язана із життєвою позицією здобувачів, досвідом пізнавальною творчої діяльності та завдають спрямованість відповідним інтересам та устремлінням особистості. Необхідно враховувати, що аксіологічні характеристики педагогічної діяльності відображають її гуманістичний смисл, слугують орієнтирами соціально та професійної активності. Педагогічні цінності як підґрунтя професійної педагогічної діяльності формуються у контексті наявної соціокультурної ситуації, зумовлені соціально-політичними, соціокультурними викликами суспільства в цілому, рівнем розвитку педагогічної теорії та практики. При цьому необхідно враховувати складний та суперечливий характер таких зв'язків, відсутність жорсткої детермінації світогляду педагога від рівня суспільного розвитку.



Реалізація основних положень методології практичної діяльності в освіті пов'язано із її нормативним характером, що вимагає урахування регламентуючої функції педагогічних цінностей, які необхідно розглядати як опосередкований зв'язок між світоглядними установками педагога та світоглядними нормами та ідеалами суспільства в цілому.

Мотиваційно-ціннісний компонент відображає цінності, пов'язані із визнанням майбутніми фахівцями сфери освіти своєї ролі у соціальному та професійному середовищі (суспільна значущість праці педагога, престижність педагогічної професії, визнання професії найближчим оточенням тощо), ступенем задоволення потреб у пізнанні, комунікації, самореалізації, орієнтацією та розвиток та саморозвиток професійної індивідуальності. Необхідно враховувати й наявність прагматичних цінностей, які пов'язані із можливістю працевлаштування, кар'єрного росту, досягнення соціального благополуччя. Серед цінностей, які мають значення для вирішення проблем професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, провідними виступають цінності-цілі, що відображають спрямованість студентів на творчий характер педагогічної діяльності, її успішність та результативність в складних умовах сьогодення. Зазначимо, що цінності-цілі узгоджуються із освітньою політикою соціуму, рівнем розвитку педагогічної науки та практики та впливають на інструментальні цінності, тобто цінності-засоби. Цінності-засоби у межах вирішення завдань дослідження розглядаються як результат оволодіння методологією практичної діяльності в освіті та спрямовані на забезпечення успішності та результативної такої діяльності, оволодіння майбутніми фахівцями сфери освіти методами пізнання педагогічної дійсності, відповідними технологіями.

*Когнітивний компонент* методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти передбачає орієнтацію на єдність загальнопедагогічного та методологічного знання, що має створити теоретичне підґрунтя для подальшого оволодіння здобувачами педагогічного профілю умінь та навичок методології практичної педагогічної діяльності

Загальні напрями методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників зумовлюють особливу увагу до філософської та психологічної підготовки педагогічних працівників, а отже до актуалізації знань у галузі філософії, соціології, логіки, загальної та педагогічної психології. Остання позиція передбачає чітке визначення пререквізитів до ОК професійного блоку та створення діагностичних ситуацій на початковому етапі загальнопедагогічної підготовки з метою з'ясування наявного рівня філософських та психологічних знань у майбутніх учителів та викладачів. Значущість взаємозв'язку усіх складників соціогуманітарного знання зумовлює необхідність імпліцитного включення елементів філософського та психологічного знання у зміст відповідних ОК загальнопедагогічної підготовки.

Когнітивний компонент методолого-праксеологічної компетентності орієнтовано на повноту, системність та глибину знань здобувачів щодо теоретичних позицій, пов'язаних із питаннями характеристик педагогічної дійсності, успішної педагогічної діяльності (праксеологічний вимір), співвідношення теоретичного та практичного складників педагогічної діяльності, значущості загальнонаукових понять та логічних операцій, методів пізнання педагогічної дійсності в єдності логіко-гносеологічних та герменевтичних, феноменологічних методів, специфіки пізнавальної позиції вчителя / викладача. Феномен методології практичної педагогічної діяльності розкривається на основі філософських положень теорій діяльності, розвитку особистості в онтогенезі, загальнонаукових підходів до організації педагогічної діяльності, єдності теорії та практики раціонального виконання професійних завдань у галузі освіти. Інтегративна основа методологічних та педагогічних знань, що ґрунтується на міждисциплінарному та трансдисциплінарному підходах, визначає проблемно-методологічний підхід до структурування навчального матеріалу у межах конкретної теми або навчального завдання.

Системний характер педагогічної дійсності, її розгляд у контексті відповідних метасистем (соціальна, наукова, політична тощо сфери

суспільства) зумовлюють увагу до особливостей педагогічної діяльності в умовах VUCA-світу, сучасних трендів розвитку освітньої галузі.

Важливо підкреслити, що теоретичний складник загальнопедагогічної підготовки спрямовано на інтеграцію знань, уявлень студентів у галузі педагогіки, критичний аналіз відповідних педагогічних концепцій та теорій, вироблення власної позиції щодо способів переведення теорії у метод, формування навичок аргументації власних суджень. Репрезентація в освітньому процесі педагогічної дійсності у різних формах (наукові, навчальні, художні, публіцистичні тексти, педагогічні ситуації різних типів, статистичні матеріали, відеоресурси тощо) зумовлює особливу увагу до індивідуальних способів сприйняття та усвідомлення педагогічної інформації, її переведення у знаннєві конструкти, понятійні форми. Відповідно, у навчальному процесі доводиться відмінність між педагогічними фактами та думками, позиціями щодо явищ та процесів освітнього простору, необхідність урахування аксіологічної навантаженості суб'єктивних уявлень про перебіг педагогічного процесу, взаємодію його учасників, вибір форм та методів його організації.

*Діяльнісний компонент* методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти включає змістовно-логічні уміння (визначення, структурування понять, навички аналізу, синтезу, класифікації та узагальнення, володіння прийомами аргументації і т.п.), вміння опису ситуації мовою педагогічної науки, вміння відрізнити наукове відображення дійсності від її художнього опису, розрізнити об'єкти вивчення педагогічної науки та об'єкти реального життя [37, с. 12].

Важливою ознакою діяльнісного компонента методолого-праксеологічної компетентності вважаємо здатність майбутніх фахівців до проблематизації явищ та процесів багатомірної педагогічної дійсності. В контексті саме підготовки майбутніх учителів І. Степанова та В. Адольф зауважують, що проблематизація (постановка та вирішення проблем) «свідчить про творчий, перетворювальний, конструктивний характер мислення. Виявлення проблеми починається, коли предметом мислення людини стають явища

дійсності. Проблеми виявляються у випадку переходу думки людини від явищ, фактів, інформації до їхньої сутності, коли через сутність виникає здогадка про можливий спосіб зв'язку цих явищ, їхніх причинах та цілях» [482, с. 88]. При цьому важливою характеристикою індивідуальності майбутнього вчителя/викладача необхідно визнати проблемне бачення, завдяки якому виявляється зв'язок між особистісною значущістю проблемної ситуації для фахівця та здатністю її теоретичного розгляду, узагальнення, рівнем інтелектуальної активності у пізнавальному процесі.

У межах діяльнісного компоненту вагоме місце належить методолого-праксеологічним умінням та навичкам майбутніх фахівців сфери освіти. У урахуванням наукового доробку сучасних дослідників (О. Бережнова, О. Вегнер, Я. Кульбашна, О. Лаврентьєва, В. Майборода, О. Новиков, О. Ходусов та ін.), вимог Національної рамки кваліфікації визначаємо такі *уміння, пов'язаних із стратегіями та техніками пізнання педагогічної дійсності*, що репрезентована у різних формах: визначення структури об'єкту пізнання, пошук і виділення значущих функційних зв'язків і стосунків між частинами цілого; опис об'єкту пізнання; виокремлення предмету дослідження в певному об'єкті дійсності; уміння розділяти процеси на етапи, ланки; виділення характерних причинно-наслідкових зв'язків; порівняння, зіставлення об'єктів за однією або декількома запропонованих підстав, критеріїв; класифікація, ранжування об'єктів за однією або декількома підставами, критеріями; комбінування відомих алгоритмів діяльності в ситуаціях, що не припускають стандартного застосування одного з них.

В особливу групу умінь необхідно виокремити уміння, що пов'язані із *емпіричними методами пізнання педагогічної дійсності*: формулювання цілей пізнання; опис об'єкту спостереження за певним алгоритмом; виявлення ідеї (припущення), яка перевіряється в ході спостереження; виявлення змін, що відбуваються з об'єктом (за результатами спостережень, дослідів, роботи з інформацією); порівняння об'єктів за найбільш характерними ознаками, формулювання висновків за результатами порівняння; підведення під поняття

на основі розпізнавання об'єктів; виділення істотних ознак та їх синтезу, встановлення аналогії; опис об'єкта дослідження в наукових термінах; формулювання висновків, адекватних отриманим результатам.

Важливе значення мають *уміння роботи із текстом*: проведення інформаційно-сміслового аналізу тексту; знаходження інформації, фактів, представлених у тексті в явному виді; встановлення зв'язків, що представлені в тексті безпосередньо, їх інтерпретація; знаходження в тексті інформації, що представлена в неявному виді, розуміння такої інформації; встановлення відповідності між інформацією, що представлена в явному та неявному виді тощо. Не менш важливими є уміння, що пов'язані із *роботою з інформацією, представленою в різних форматах*), а також уміння і навички перетворення інформації з одного виду в іншій, вміння здобувати інформацію з різних джерел, в тому числі з інтернет-ресурсів з урахуванням відповідних вимов (об'єктивність, достовірність, релевантність).

Представлений перелік методолого-праксеологічних умінь не можна розглядати як завершений, однак наведені уміння відповідають основним вимогам професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Наступним показником сформованості методолого-праксеологічної компетентності є уміння та навички, пов'язані із *системним мисленням* майбутніх фахівців, що виявляється у здатності використання базових логічних операцій (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення), співвіднесення цілого та частин, структуруванні навчальних та наукових текстів, навчальної або наукової проблеми, контекстного розгляду системи. Концептуальні засади дослідження системного мислення представлено у працях таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як Дж. О'Коннор (J. O'Connor), Дж. Гараєдагі (J. Gharajedaghi), К. Майнцер (K. Mainzer), Д. Медоуз (D. Meadows), Л. Бут Свіні (L. Booth Sweeney), П. Сенге (P. Senge); Г. Альтшуллер, Є. Ксенчук, С. Максименко, Л. Шрагіна та ін.

Системне мислення Дж. О'Коннор визначає як спосіб мислення, який «дозволяє проникнути за межі того, що уявляється ізольованими та незалежними подіями, та побачити структури, що знаходяться в їх основі. Завдяки цьому ми розпізнаємо зв'язок між подіями і, таким чином, вдосконалюємо свою здатність розуміти їх та впливати на них» [354, с. 20]. Значущість системного мислення у різних сферах практичної діяльності підкреслює Л. Шрагіна, яка на основі дослідження феномену мислення у психології (Л. Виготський, В. Джемс, С. Рубінштейн та ін.) зауважує, що «мислення як особлива теоретична форма внутрішньої діяльності людини з вирішення проблем системне за своєю природою» [560, с. 243]. Системне мислення визначається, як «мислення, рівень розвитку якого при пізнанні людиною світу предметів та явищ об'єктивної дійсності дозволяє встановлювати взаємозв'язки між ними, виявляти закономірності протікання процесів їхньої взаємодії та розвитку, прогнозувати цей розвиток та ефективно вирішувати проблеми, що виникають при цьому» [560, с. 246].

Системне мислення в сучасних умовах розвитку вищої освіти розглядається як необхідна умова успішності навчальної діяльності та майбутньої професійної діяльності. У зв'язку з цим С. Максименко наголошує, що «системне мислення може бути сформоване спеціально організованою навчально-професійною діяльністю як результат цілеспрямованого впливу на процес виконання суб'єктом мисленневих операцій із метою отримання найефективніших рішень проблемних ситуацій. Для цього навчальний матеріал треба вводити не як описовий, а як такий, що містить реальну проблему, для пошуку розв'язання якої учень повинен володіти відповідною методологією. Украв важливим результатом такого навчального процесу стане перехід від переважно нереклексивного до усвідомленого засвоєння й опанування мисленневими прийомами й операціями» [303, с. 8].

У практичній діяльності системне мислення виявляється в таких уміннях: розглядати об'єкти та явища навколишнього світу в їхньому розвитку й взаємозв'язку; аналізувати ситуації, тобто вміти встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки; виявляти приховані залежності та зв'язки; виявляти протиріч, що породжують проблеми, та знаходити їхні найбільш ефективні рішення; знаходити нові ідеї в проблемних ситуаціях, коли немає готових способів дії; інтегрувати інформацію та робити висновки, що дозволяють прогнозувати наслідки ухвалених рішень [560, 2012, с. 245].

Необхідність урахування викликів VUCA-світу, складний та суперечливий характер розвитку сучасної соціально-економічної та політичної ситуації у суспільстві, орієнтація на преадаптивні функції професійної підготовки майбутніх фахівців у ЗВО (О. Асмолов, Е. Зеєр та ін.) зумовлює включення у діяльнісний компонент методолого-праксеологічної компетентності такої позиції як *готовність до змін, толерантність до невизначеності*. Відзначимо, що Національною рамкою кваліфікації [407] передбачено такі якісні характеристики професійної компетентності майбутніх фахівців, як «спроможність нести відповідальність за вироблення та ухвалення рішень у непередбачуваних робочих та/або навчальних контекстах», «управління робочими або навчальними процесами, які є складними, непередбачуваними та потребують нових стратегічних підходів». Відповідно, готовність до змін пов'язана із здатністю змінювати свою поведінку згідно із умовами професійної діяльності, що змінюються, при збереженні ефективності такої діяльності. Готовність до змін як професійна якість майбутніх фахівців сфери освіти передбачає відкритість до думок інших людей, спрямованість на діалог та консенсус.

Толерантність до невизначеності (О. Асмолов, С. Баднер, А. Гусєв, Т. Корнілова, С. Кузікова, П. Лушин, Д. Маклейн, Н. Саліхова, С. Хілько та ін.) пов'язана із індивідуальними особливостями сприйняття нової ситуації, реакції на невизначеність у різних сферах життєдіяльності, готовності до вибору оптимальних стратегій у ситуаціях невизначеності. Поняття «невизначеність» у психології, як підкреслює Т. Корнілова, пов'язується із «варіативністю неповторюваністю як умов, так й самих актів вибору, дій, мислення» [244, с. 91]. Толерантність до невизначеності науковцями розглядається як «комплексне поняття, яке об'єднує концепції толерантності і невизначеності та містить ряд аспектів:

здатність до схвалення і роздуми над проблемою, навіть якщо невідомі всі факти і можливі наслідки; соціально-психологічна установка з афективним, когнітивним і поведінковим компонентами; уміння працювати в умовах браку інформації або її подвійності; здатність людини відчувати позитивні емоції в нових, неструктурованих, неоднозначних ситуаціях, сприймаючи їх не як загрозові, а як такі, що містять виклик» [522, с. 257] та у сучасному освітньому просторі визнається важливою характеристикою конкурентоспроможного фахівця.

Формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти з урахуванням особливостей її діяльнісного компоненту має відбуватися на основі включення студентів у різні види навчальної діяльності, використання інтерактивних технологій, форм та методів аудиторної та позааудиторної роботи, діалогічних та тренінгових форм роботи.

Сутність *рефлексивного компоненту* методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти обґрунтовано з урахуванням філософських та психологічних досліджень феномену рефлексія (О. Карпов, І. Ладенко, В. Лефевр, І. Семенов, Г.Щедровицький та ін.), рефлексивної компетентності майбутніх педагогів (В. Желанова, О. Лаптева, О. Малихін, І. Стеценко, О. Ушакова та ін.), методологічної рефлексії (Т. Воронцова, В. Краєвський, В. Сластьонін, О. Ходусов та ін.), наявності рефлексивного компоненту у складі методологічної культури (В. Кравцов, О. Лаврентьєва, О. Снопкова та ін.), праксеологічної компетентності (О. Коршунова, Я. Кульбашна, І. Скрипник та ін.).

У словникових виданнях рефлексія (від лат. *reflexio* – обернення назад, відображення) розглядається як: «самосвідомість і самопізнання, співвідносність елементів мислення і дійсності» [508, с. 547], «1. Міркування, сповнене сумнівів, протиріч. Аналіз власного психічного стану. 2. Як механізм взаєморозуміння – осмислення суб'єктом того, якими засобами і чому він справив те або інше враження на партнера зі спілкування» [549, с. 427]; «поняття, яке використовується для позначення актів самосвідомості, самопізнання, самоаналізу, самооцінки того, що можна було б назвати «мисленням про мислення» [570, с. 828]; «родова здатність людини, що виявляється у зверненні свідомості



на саму себе, на внутрішній світ людини та її місце у взаєминах із іншими, на форми та засоби пізнавальної та перетворювальної діяльності» [379, с. 51]; «здатність свідомості людини зосередитися на самій собі» [473, с. 76].

За результатами узагальнення основних підходів до тлумачення феномену рефлексії у філософській, педагогічній, психологічній літературі О. Малихін та О. Герасимова зазначають, що «у межах індивідуально-особистісного підходу акцент зміщується на активізацію принципу саморозвитку особистості, згідно з яким культивується рефлексія, що забезпечує самоорганізацію й самообілізацію особистості в різних умовах її існування (В. Семиченко)» [305, с. 132]. Стосовно професійної рефлексії педагогічних працівників підкреслюється підкреслюють її дієва, стверджувально-суб'єктна природа та відзначається, що «у зв'язку з цим зміст, форми й методи підготовки педагога на етапі його навчання у вищій школі повинні спрямовуватися на підвищення міри самостійності, довільності професійної поведінки та діяльності, у підсумку – становлення людини як суб'єкта професійної діяльності» [Там само]. У діяльності вчителя/викладача рефлексія пов'язана із вмінням визначати причини своїх успіхів та невдач, узагальнювати результати та виробляти правила та принципи власної діяльності, аналізувати діяльність інших учителів/викладачів, а головне, як підкреслює О. Бережнова, в умінні використовувати теоретичні знання для аналізу своєї роботи [37, с. 14].

Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020) серед професійних компетентностей визначає рефлексивну компетентність як здатність здійснювати моніторинг власної педагогічної діяльності і визначати індивідуальні професійні потреби [423; 424]. У професійному стандарті на групу професій «Викладач вищої школи» позиція щодо рефлексивної компетентності або рефлексивних умінь відсутня [424], однак сучасні дослідники наголошують на тому, що під «рефлексивною компетентністю викладача ВНЗ варто розуміти засвоєну суб'єктом у результаті

досвіду рефлексивної діяльності сукупність особистісних якостей, які забезпечують продуктивну рефлексію у професійно-педагогічній діяльності» [416, с. 123]. Така компетентність «визначає особистісну спрямованість освітнього процесу, сприяє його індивідуалізації та найбільш повному розкриттю особистісного потенціалу і викладачів, і студентів» [Там само].

У межах досліджуваного питання доцільним є звернення до *методологічної рефлексії* в педагогічній теорії та практиці, сутність та функції якої розкрито у працях В. Краєвського, М. Міріманової, Т. Самодурової, В. Сластьоніна, Т. Стеценко, О. Ходусова та ін. Узагальнення наукових підходів до означеної проблеми представлено у дослідженні Т. Воронцової та О. Ходусова, які відзначають варіативність репрезентації поняття «методологічна рефлексія», яка визначається, як: інструмент аналізу, ретроспективного та перспективного (О. Анісімов), механізм переведення зовнішнього знання у внутрішнє та навпаки (М. Міріманова), здатність отримувати нові методологічні знання шляхом адаптації філософських, наукових та загальнопедагогічних знань до досліджуваного предмету, здатність задавати запитання самому собі (В. Краєвський), процес усвідомлення суб'єктом сукупності методів та засобів з точки зору їх адекватності цілям діяльності, її об'єкту та результату (В. Сластьонін, Л. Подимова) [121, с. 12–15, 23].

Т. Воронцова та О. Ходусов визначають методологічну рефлексію як «діяльність, спрямовану на системний аналіз, оцінку, корекцію рішень психолого-педагогічних завдань з метою подальшого проектування індивідуальної інноваційної професійної діяльності» [121, с. 24–25]. Дослідники акцентують увагу на позиції В. Сластьоніна стосовного того, що «методологічна рефлексія, як системоутворювальний компонент методологічної культури, важлива не тільки для педагога-дослідника, але й для педагога-практика. Розвиток методологічної рефлексії в студентів дозволить їм самостійно знаходити шляхи подолання утруднень у майбутній професійній діяльності» [Там само, с. 15–16].

Методологічна рефлексія у процесі загальнопедагогічної підготовки сприяє формуванню потреби постійного самовдосконалення здобувачів вищої

освіти як майбутніх фахівців, розвитку професійного мислення. Саме праксеологічний аспект загальнопедагогічної підготовки зумовлює особливу увагу до раціональної самоорганізації професійної діяльності – визначення мети, уявлень про умови діяльності, програми відповідної діяльності, критеріїв оцінки її успішності та результативності, безпосередньої реалізації завдань діяльності. Методологічна рефлексія *поєднує теоретичну рефлексію та рефлексію* власної практики здобувачів, що дозволяє, по-перше, розвивати потребу в системному мисленні та здатність реалізовувати його на індивідуально-особистісному рівні, по-друге, створює бар'єри для спрямованості на репродуктивну діяльність, забезпечує орієнтацію на критичне мислення, використання комплексу евристик пізнавальної діяльності, формування системного мислення.

У структурі методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти рефлексивний компонент передбачає спрямованість на аналіз власної позиції щодо методологічного оснащення навчальної та практичної педагогічної діяльності, усвідомленого вибору методів пізнання педагогічної дійсності, оцінки раціональності їхнього використання. Важливо підкреслити, що рефлексивний компонент досліджуваного типу компетентності передбачає динаміку розвитку згідно завдань освітнього процесу на різних рівнях вищої освіти: акцент на рефлексивну оцінку власної навчальної діяльності (бакалаврат), спрямованість на рефлексивні засади наукової діяльності (магістратура, аспірантура).

Представлені компоненти методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти відображають такі ознаки компетентності, як суб'єкт – особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність [185, с. 35–38]. При цьому важливо підкреслити, що позиція «суб'єкт – особистість» стосується особливостей психо-емоційного, соціально-психологічного контекстів становлення майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки у ЗВО, що зумовлює необхідність урахування таких якісних характеристики студентів, як усвідомлення особливостей власного стилю пізнавальної діяльності, специфічних рис мислення (самостійність, критичність, системність

тощо) ступеня адаптивності до умов навколишнього середовища та усвідомлення толерантності-інтолерантності до невизначеності у такому середовищі, здатність до автономності у навчання, особливості уявлень про перспективи майбутнього професійного працевлаштування та кар'єрного зростання.

У формуванні методолого-праксеологічної компетентності має домінувати особистісний вектор, який орієнтовано на смислові установки майбутнього фахівців у галузі освіти щодо утвердження гуманістичних засад будь-якого освітнього процесу, відкритості до змін, толерантності до невизначеності, прийняття полімотивації як підґрунтя соціальної та професійної мобільності, готовності до ризику,

#### **3.4. Структурно-функційна модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки**

На основі концептуальних та теоретичних засад дослідження методологізацію загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників визначено як процес і результат використання методологічних засобів пізнання та аналізу педагогічної дійсності, організації навчальної та практичної діяльності, що передбачає орієнтацію змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що становлять підґрунтя професійної діяльності фахівця.

Урахування наукових положень системного (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Садовський, Ю. Сурмін, А. Уйюмов, Е. Юдін та ін.) [24; 44; 449; 489], діяльнісного (К. Абульханова-Славська, О. Боровських, В. Давидов, О. Леонтєв, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.) [3; 50; 288; 441; 548], праксеологічного (А. Марон, І. Колесникова, Т. Котарбінський, О. Любогор, В. Майборода, О. Романишина, Л. Романовська, О. Титова, О. Янкович) [309; 230; 255; 302; 439; 440; 576] методологічних підходів зумовлює необхідність звернення до процесуальних аспектів досліджуваного феномену.

У соціогуманітарному науковому дискурсі поняття «процес» (від лат. – *processus* – просування) розглядається як «категорія філософії, що характеризує сукупність незворотних, взаємопов'язаних, тривалих змін, як спонтанних, так й керованих, як самоорганізованих, так й таких, що потребують організації, результатом яких є деяке нововведення (нові морфологічні форми організмів, нові різновиди, соціальні, наукові, культурні тощо інновації)» [349, с. 143 – 144]; «категорія філософського дискурсу, яка характеризує сукупність, серію або послідовність оборотних та незворотних, але різних за часом (нетривалих та тривалих, змін (спонтанних та керованих, самоорганізованих та таких, що потребують організації). Їх результатом є якесь нововведення або інновацій» [570, с. 768]; «сукупність взаємопов'язаних ресурсів та діяльності, яка перетворює вихідний стан у завдане (бажане).. До ресурсів відносяться: персонал, засоби, устаткування, методологія та технологія. Процес включає послідовні стадії змін ситуацій та станів. Найчастіше виокремлюють зародження, утвердження, зрілість (продуктивний етап), звичне функціонування, для ряду процесів – відхід на другий план, зняття (переоформлення в ніші форми)» [379, с. 152–153].

Представлені у словникових виданнях визначення поняття «процес» є гранично узагальненими та можуть бути використані для характеристики будь-якого поняття. Однак, як зауважують В. Писарев та Т. Писарева «процес, як такий, існує остільки, оскільки існує щось, що здатне змінюватися та розвиватися» [389]. Саме зміна певного об'єкту чи предмету і складає сам процес, а характер таких змін – його зміст.

Наукові положення *філософії процесу* А. Уайтхеда [500] зумовлюють розгляд специфіки процесу становлення будь-якої системи, насамперед соціальної. Перша найважливіша ідея А. Уайтхеда – це існування двох видів процесу – макроскопічного та мікроскопічного. При цьому макроскопічний процес увиразнюється як «перехід від досягнутої актуальності до актуальності в досягненні», конституювання реальності як результату перетворення потенційного в актуальне [500, с. 302]. У свою чергу мікроскопічний процес

– це «зрощування» багатьох сутностей, що призводить до створення нової «актуальної сутності» [500, с. 297]. Вказані позиції актуалізують насамперед необхідність розгляду таких ознак будь-якого процесу, як *перетворення потенційного в актуальне* та комплементарність (взаємозумовленість) окремих сторін, складників процесу, що призводить до виникнення нової цілісності, тобто системного утворення.

У процесі дослідження інформаційних процесі І. Мелік-Гайказян з опорою на положення А. Уайтхеда таким чином характеризує сутність та специфіку процесів: «процес є чергування стадій, на яких «зрощення» багатьох чинників призводить до формування певного результату, і оформлення досягнутого результату як умови «переходу» до наступної стадії. ... кожна наступна стадія «стартує» залежно від результату попередньої стадії» [314]. З урахуванням у нашому дослідженні позицій щодо співвідношення дійсності та реальності доцільно звернути увагу на таке положення у праці І. Мелік-Гайказян, як розуміння процесу становлення як послідовності «переходів від буття до дійсності, від дійсності до реальності, але ... суб'єкту це може розкритися в зворотній перспективі». Дійсність, як підкреслює автор, не є даним кимось або чимось явищем, а «є результатом вибору буття в процесі еволюції, результат здійсненого силою вибору» [Там само].

Науковий доробок І. Мелік-Гайказян репрезентує ще одну важливу для нашого дослідження проблему – *межі того чи іншого процесу*. Дослідник аналізує таку проблему у зв'язку із феноменом освітнього простору, однак зазначені позицію можна експлікувати й стосовно проблеми нашої роботи. Так, підкреслюється, що освітній простір позбавлений однорідності, відповідно «в ньому існують межі, які, як правило, не помічаються суб'єктами освіти і тому їхня природа не обговорюється. Більш того, багато освітніх систем створюється на межі різних сфер, що від самого початку позбавляє їх стійкості; при цьому неефективність реалізованих новацій часто ініціює наступний виток модернізації, який призводить тільки до ускладнення структур, що вибудовуються, на як і раніше хиткому фундаменті і

примножує розчарування в результатах зроблених зусиль» [315, с. 82].

І. Мелік-Гайказян розглядає проблему меж у соціальних системах з точки зору інформаційного підходу та відзначає наявність етичних, аксіологічних, аттрактивних меж, суттєвої зміни властивостей інформації на кожній з наступних стадій відповідного процесу. Відповідно, у контексті дослідження процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки необхідно враховувати взаємопроникнення усіх процесів, що відбуваються в освітньому просторі закладу освіти, можливість природно зумовлених «зупинок», пауз у реалізації поставлених завдань, рухомість поняття «норма» у смислопошуковій діяльності як важливому аспекті професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

У педагогічній теорії та практиці поняття «процес» використовується для позначення будь-якої послідовності дій у межах навчання, виховання, цілісного педагогічного процесу. Відповідно, численні педагогічні поняття пов'язані із необхідністю урахування процесних характеристики діяльності суб'єктів освітнього процесу, структурних одиниць освітнього системи в цілому («процес навчання», «процес виховання», «освітній процес», «педагогічний процес», «процес формування/розвитку/становлення» тієї чи тієї якості, системи тощо). В. Писарев та Т. Писарева аналізують об'єктивні характеристики процесу як соціокультурного феномену та задаються питаннями «Що таке процес? Чи існує він об'єктивно або тільки у нашій уяві? Якщо процес дійсно має місце у світі, тобто об'єктивно існує, то він не може бути поганим або гарним. Чи є гарним або поганим процес обертання Землі, процес руху фононів від Сонця до Землі, процес кровообігу в організмі людини? Такі характеристики не можна застосовувати до об'єктивних процесів та належать до іншої сфери. Якщо об'єктивні процеси вивчені та людина пізнала їхню сутність, то абсолютно природно з'являється можливість використовувати ці процеси з метою покращення життя людини... Але при управлінні об'єктивними процесами можливі й помилки людини, і тоді той же самий процес призведе до результатів, які для неї виявляться негативними..

Таким чином, виникає необхідність вирішити питання: чи є процеси навчання. Освіти та виховання об'єктивними чи ні?» [389].

У контексті положень теорії педагогіки В. Писарев та Т. Писарева підкреслюють, що «визначення процесу як сукупності послідовних дій для досягнення результату містить якісну ознаку процесу, яка стосується діяльності людини, оскільки діяльність людини і є сукупністю послідовних дій для досягнення результату» [389]. Будь-який процес в сфері освіти має такі найважливіші характеристики, як *мета суб'єкта діяльності* та *результат* відповідного процесу.

Таким чином, урахування філософських та педагогічних підходів до визначення поняття «процес» зумовлює його розуміння як послідовну зміну станів у розвитку чого-небудь, наявність таких характеристик, як нелінійність, незворотність у часі та варіативність, необхідність урахування результатів попередньої стадії (етапу), перетворення потенційного в актуальне.

Теоретичне обґрунтування сутності процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників передбачає розробку структурно-функційної моделі, що відображає відповідні етапи та функційні зв'язки.

Модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) визначають як: «мисленнєво представлена або матеріально реалізована система, що відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт» [561, с. 19]; «у загальному розумінні аналог (графік, схема, знакова система, структура) певного об'єкта (оригіналу), фрагмента реальності, артефактів, витворів культури, концептуально-теоретичних утворень тощо» [508, с. 391]; «систему елементів, що відтворюють деякі сторони, зв'язки, функції об'єкту дослідження» [264, с. 333]; «1) мисленнєвий або умовний образ, аналог якого-небудь об'єкту, процесу або явища, що відтворює у символічній формі їхні основні типові риси; 2) формалізована теорія, на основі якої може бути зроблено ряд припущень; 3) символічне зображення структури, типу поведінки та взірців



взаємодії у соціальних процесах» [450, с.188]; «уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта» [168в, с.516]; «теоретична конструкція, яка відображає істотні риси досліджуваного об'єкта (процесу), втілює його авторське розуміння; графічне, схематичне або описове відображення складних об'єктів, що дозволяє вивчати, пояснювати і проектувати педагогічні процеси і системи. Н. Волкова та О. Тарнопольський підкреслюють, що «модель являє собою теоретично і практично створену структуру, яка відтворює ту чи іншу частину дійсності у схематизованій і наочній формі. Відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, модель здатна заміщати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт» [115, с. 4].

Розрізняють моделі текстові, схематичні, математичні (за способом вираження); структурні, описові, динамічні, евристичні (за функціями). Моделі виступають інструментом пізнання, прогнозування та реалізації перетворень» [379, с. 43–44].

Таким чином, узагальнювальними характеристиками моделі як інструменту пізнання є такі: відтворення частини дійсності у спрощеному вигляді, відображення реальних або прогнозованих властивості об'єкту дослідження, унаочнення зв'язків між його елементами (компонентами, етапами).

Теоретичні засади моделювання у педагогіці, обґрунтування та використання моделей різного типу представлено у працях М. Боритка, Р. Горохової, О. Дахіна, А. Кашеєвої, А. Колесникова, І. Котлярової, Є. Лодатка, О. Малихіна, Н. Софронової, М. Ядровської та ін. Теоретичні та практичні питання моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін студентам вищих навчальних закладів представлено у монографії Н. Волкової та О. Тарнопольського [115].

У педагогічних дослідженнях науковці послуговуються умовами існування моделі, що були визначені В. Штоффом: 1) між моделлю та

оригіналом є відношення схожості, форма якої явно виражена і точно зафіксована (умова віддзеркалення й уточненої аналогії); 2) модель у процесі наукового пізнання є замісником об'єкту, що вивчається (умова репрезентативності); 3) вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [562, с. 87].

У психолого-педагогічних дослідженнях моделювання забезпечує вибір оптимальних способів вирішення проблеми, передбачає динаміку розвитку досліджуваних властивостей, зміну (відповідно до зміни об'єкта) способів педагогічного впливу, дає змогу аналізувати не лише перебіг освітнього процесу, його розвиток, а й умови, в яких він відбувається [168, с. 490–491]. Так само, доцільно враховувати, що моделювання потлумачується як «1) дослідження психічних процесів та станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, насамперед математичних, моделей, причому за модель тут приймається система об'єктів або знаків, яка відтворює деякі істотні властивості системи-оригіналу; 2) форма навчіння шляхом спостереження чиєїсь бажаної правильної реакції [549, с. 259]. Необхідно враховувати узагальнювальну позицію Н. Волкової про те, що «системоутворювальним чинником феноменів «модель», «моделювання педагогічного процесу» є педагогічна реальність, яку моделюють, – система-реальність, модель як образ цієї реальності – система-модель і суб'єкт моделювання (педагог) – моделююча система» [115, с. 9]. Процес моделювання, як відзначає Н. Волкова, «включає побудову абстракцій, умовиводів за аналогією і визначення закономірностей, конструювання наукових гіпотез тощо. Він дозволяє створювати деяку аналітичну картину для гіпотетичного розгляду окремих сторін, частин об'єкта в певних зв'язках і відношеннях, дозволяє об'єднати одиничне та загальне» [Там само, с.10].

Значення моделі у дослідженнях педагогічних проблем вищої школи в тому, що «вона забезпечує не лише програмування діяльності студентів, спрямованої на їх професійне становлення, а й діяльності викладача щодо організації та реалізації цього процесу» [204, с. 200]. Відповідно, «цінність і

цілісність моделі забезпечується єдністю її структурних (мети, змісту процесу, результату) і функціональних (етапів, критеріїв, рівнів сформованості) компонентів; точністю і повнотою системних характеристик; чіткістю і лаконічністю з достатнім ступенем деталізації; легкістю і доступністю у використанні» [Там само, с. 201]. Процес моделювання досліджуваного феномену сприяє виявленню його структури, функційних зв'язків між його компонентами, внутрішніми та зовнішніми чинниками, що впливають на особливості його перебігу, дослідженню закономірностей, тенденцій формування, розвитку досліджуваного явища або процесу, визначенню та обґрунтуванню наступного плану (програми) реалізації моделі на практиці, прогнозуванню наслідків – прямих та опосередкованих – реалізації форм, методів, засобів, технологій організації відповідного процесу (прямі та опосередковані). Концептуальний характер моделювання явища або процесів у межах психолого-педагогічних досліджень зумовлюється наявністю теоретичного підґрунтя (понятійно-категорійний апарат, відповідні концепції та теорії, методологічні підходи та принципи тощо), що безпосередньо пов'язані із предметною галуззю, об'єктом моделювання.

У наукових дослідженнях з проблем, які є дотичними до нашого дослідження, представлено різні варіанти розробки моделей відповідних явищ або процесів.

Так, В. Каплінським розроблено *структурно-функційну модель системи професійного становлення майбутнього вчителя в освітньо-виховному середовищі педагогічного університету* [204, с. 197–219], яка містить цільовий компонент, теоретико-методологічну підсистему, когнітивно-організаційно підсистему, оцінно-результативну підсистему [Там само, с. 208]. Дослідник відзначає, що «у моделі знайшла своє відображення структурно-функціональна взаємодія організаційно-педагогічних умов, факторів, етапів, критеріїв і показників сформованості загальнопедагогічної компетентності студентів як результату їхнього професійного становлення» [Там само, с. 205–206]. С. Вітвицька пропонує *структурно-функційну модель*

підготовки магістрів освіти до педагогічної діяльності, яка «включає структурні (ціле-мотиваційний, інформаційно-розвивальний, евристично-діяльнісний, емоційно-ціннісний, рефлексивно-оцінний, результативний) та функціональні (діагностико-коригуючий, спонукально-мобілізуючий, розвивально-прогностичний, інформаційний, організаторський, контрольньо-оцінний) компоненти» [106].

В. Садова пропонує *синкретичну модель* фундаменталізації змісту загальнопедагогічних дисциплін, технологічний опис якої включає певні послідовності (фази, напрями) з метою представлення дії внутрішніх та зовнішніх механізмів [448, с. 203–206]. Цільова частина моделі розкриває функції педагогічних дисциплін, методологічні парадигми фундаменталізації, змістове поле фундаменталізації. Н. Батечко репрезентує *акмесинергетичну модель* підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури [27, с. 263], яка містить такі складники: цільовий, теоретико-методологічний, акмесинергетичний, технологічно-процесуальний та критеріально-результативний. Вибір саме акмесинергетичного підходу в моделюванні процесу підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури автор пояснює тим, що «наукові дослідження звільняються від однолінійності та штампів, відкривають поліфункціональність і багатовимірність гіпотез і теорій, а також дають змогу по-новому осмислити особливості самого процесу формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх фахівців» [Там само, с. 259].

*Концептуальна модель* базової педагогічної підготовки майбутніх учителів у дослідженні В. Шахова містить проектно-методологічний, організаційно-змістовий, технологічний блоки [551, с. 22]. О. Пахомовою розроблено *структурну модель* загальнопедагогічної підготовки з формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін, яка включає мету, завдання, підходи, зміст загальнопедагогічної підготовки, педагогічні умови, етапи, форми, результат» [373, с. 8]. Є. Прокоф'євим запропоновано модель загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного

навчання (особистісно-мотиваційний, процесуальний, когнітивний, діагностично-корекційний компоненти), однак тип моделі не вказано [411].

У дослідженні В. Тушевої система науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки містить концептуальну, змістовно-організаційну, технологічну та моніторингову складові [498, с. 274], однак представлена структурна схема не позначена як модель, не розглядається у контексті характеристик моделювання як методу наукового пізнання. Так само у дисертації О. Снопкової представлена по суті структурно-функційна модель розвитку методологічної культури педагога [477, с. 25], однак тип моделі не вказано.

Таким чином, звернення навіть до окремих наукових розвідок засвідчує варіативність модельного ряду, розробку та обґрунтування тих чи тих моделей згідно концептуальних засад дослідження, особливостей об'єкту моделювання.

Складність моделювання процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти пов'язана із загальними проблемами при розробці моделей соціальних, в тому числі педагогічних процесів, а саме: наявність внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на означений процес, вплив суб'єктних позицій здобувачів та викладачів, які мають різний рівень загальної та педагогічної підготовки, варіативні цільові установки та переконання щодо цілей та завдань навчальної та професійної діяльності, індивідуальні особливості пізнавальної сфери. Крім того, необхідно враховувати, що у реальному, живому педагогічному процесі ті чи інші складники завжди знаходяться у русі, відзначаються нелінійністю розвитку та об'єктивними дискретними ситуаціями, стохастичним характером. Також суттєвим бар'єром у побудові соціальних моделей є неможливість абсолютизації вимірювання якісних ознак, які властиві природним процесам, оскільки, як зауважує В. Сластьонін, «чинники та умови, що визначають соціальні явища, зазвичай складаються з якісних ознак, які важче піддаються кількісному опису, ніж це має місце в природних процесах» [469, с. 40].

Конструювання моделі методологізації загальнопедагогічної підготовки передбачало урахування вимог, що висувуються суспільством до якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників, особливості трирівневої системи сучасної вищої освіти та необхідність забезпечення наступності між рівнями як в змістовому, так й в технологічному аспектах, опору на методологічні засади практичної педагогічної діяльності та сучасні теоретичні положення системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, праксеологічного підходів в освіті, організацію процесу методологізації з урахуванням відповідних педагогічних умов. Моделювання досліджуваного феномену передбачає врахування його *процесуальних характеристик* – нелінійність, незворотність у часі та варіативність, необхідність урахування результатів попередньої стадії (етапу).

Для розробка моделі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників маємо враховувати, сутнісні характеристики та функції методологізації, необхідність забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки на таких рівнях вищої освіти, як бакалаврат, магістратура, аспірантура, по-третє, особливості технологічних ракурсів методологізації в цілому та відповідних технологій зокрема (цілепокладання, актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація, трендспотинг).

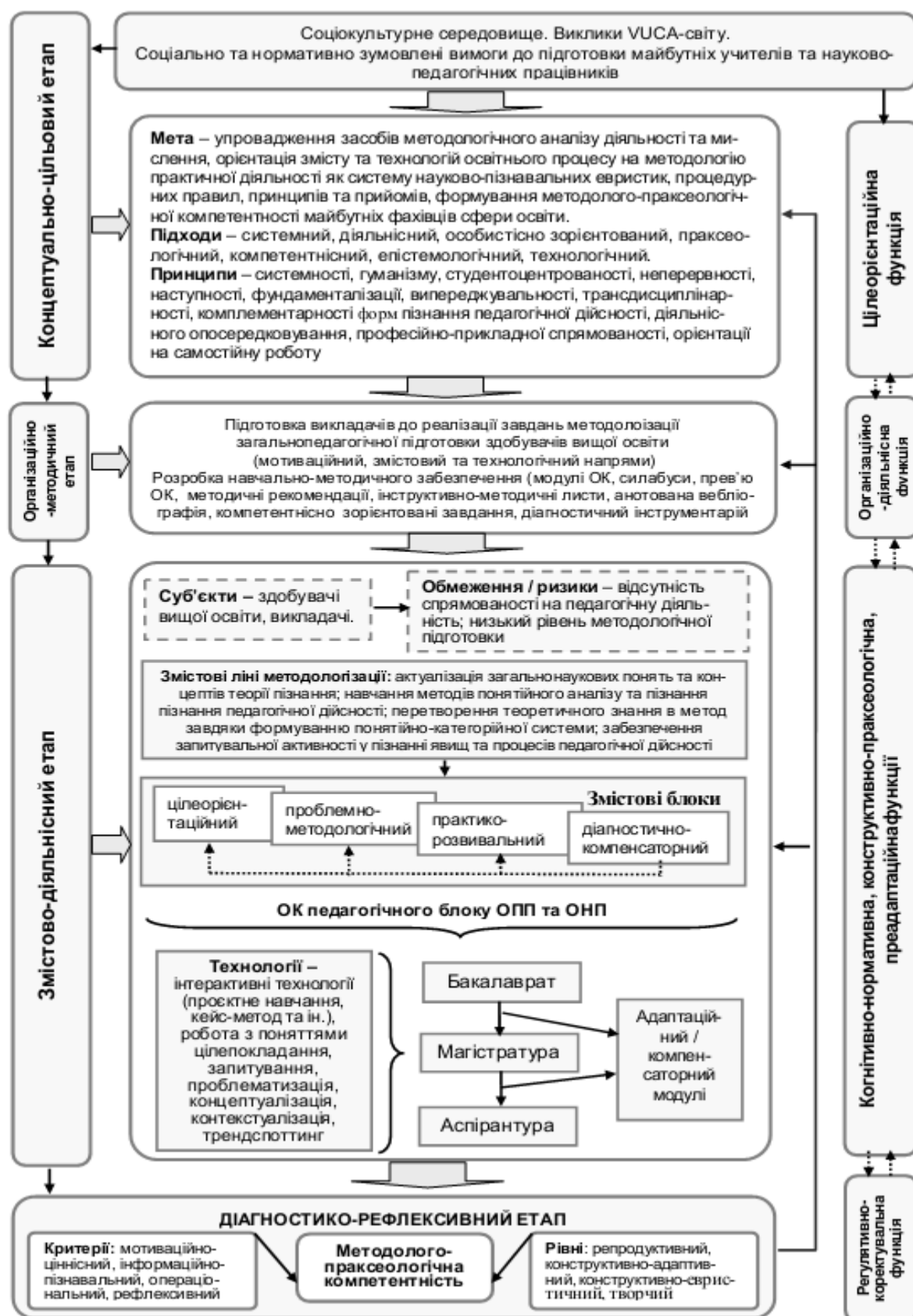
У соціогуманітарному дискурсі використовуються насамперед причинно-наслідкові, логіко-семантичні та структурно-функційні моделі. *Структурно-функційна модель* ґрунтується на визнанні досліджуваного об'єкту як цілісності, що має певні взаємопов'язані структурні елементи, які представлено на основі супідрядності, логічності і часової послідовності. Важливо підкреслити, що поняття «структура» (від лат. *structura* – будова, розміщення, порядок) розглядається як «сукупність стійких зв'язків між множиною компонентів об'єкту (елементами системи), що забезпечують його цілісність та самототожність» [349, с. 164], «спосіб закономірного зв'язку між складовими предметів і явищ природи та суспільства, мислення

та пізнання, сукупність істотних зв'язків між виділеними частинами цілого, що забезпечує його єдність; внутрішня будова чого-небудь» [508 с. 611]. Таким чином, структурування згідно системного підходу передбачає орієнтацію на цілісність досліджуваного об'єкту, взаємозв'язок та взаємозумовленість його підсистем (компонентів).

Отже, провідні ознаки структурно-функційної моделі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників пов'язані із її цілісністю, взаємозв'язком етапів та функцій процесу методологізації, зумовленістю зовнішніми (вплив відповідних метасистем, цільові орієнтири, концептуальні та теоретичні засади) та внутрішніх (взаємоузгодженість етапів, змісту та форм освітньої діяльності, соціально-психологічні особливості суб'єктів – здобувачів вищої освіти та викладачів, спрямованість на забезпечення наступності загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти чинниками).

Структурно-функційна модель включає: структуру (мета, зміст процесу методологізації, результат); функційні компоненти (етапи, критерії, рівні сформованості методолого-практичної компетентності). Етапи даної моделі розкривають внутрішню організацію (структуру) процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, відповідають функціям методологізації: концептуально-цільовий етап – цілеорієнтаційна функція; організаційно-методичний – організаційно-діяльнісна функція; змістово-діяльнісний – когнітивно-нормативна, конструктивно-практична, преадаптаційна функції; діагностико-рефлексивний – регулятивно-коректувальна функція.

Отже, з метою забезпечення цілеспрямованої реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників розроблено структурно-функційну модель, яка враховує теоретичні засади дослідження, сутність та функції методологізації, загальні вимоги до моделювання як методу наукового пізнання та відображає такі етапи: концептуально-цільовий, організаційно-методичний, змістово-діяльнісний, діагностико-рефлексивний (Рис. 3.3.).



**Рис. 3.3. Структурно-функційна модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти**



Представлена модель репрезентує взаємозв'язок та взаємозумовленість етапів та функцій досліджуваного процесу, прямі та зворотні зв'язки між усіма його елементами, що засвідчує можливість та необхідність поточної діагностики успішності вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, уточнення та корекцію змістових та технологічних аспектів досліджуваного процесу.

*Концептуально-цільовий етап* передбачав визначення мети та завдань досліджуваного процесу з урахуванням провідних вимог сучасного суспільства до професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, основних положень нормативних документів у галузі освіти (Закони України «Про освіту» [178], «Про вищу освіту» [177], Концепція розвитку педагогічної освіти [238]), професійних стандартів, вимог компетентнісної стратегії розвитку вищої освіти, тенденцій розвитку світової системи освіти, відображених у документах міжнародних інституцій, зокрема Global Education Futures [355], особливостей сучасного соціокультурного середовища, викликів VUCA-світу.

Концептуально-цільовий етап зумовлює визначення:

- *мети* – упровадження засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, орієнтація змісту та технологій освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти,
- *методологічних підходів*, що забезпечують визначення концептуальних та теоретичних засад досліджуваного процесу: системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, праксеологічний, компетентнісний, епістемологічний, технологічний, змістові характеристики яких представлено у підрозділі 2.1;
- *принципів методологізації як нормативних вимог*, правил структуривання змісту та операціональних складників досліджуваного

процесу – системності, гуманізму, студентоцентрованості, наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередкування, спіральності, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу, рекурсивності, зміст яких розкрито у підрозділі 3.2.

На основі зазначених підходів та принципів реалізується процес методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, що забезпечує формування їхньої методолого-практичної компетентності, що передбачає відносну стійкість її компонентів (етапів) та їхнього взаємозв'язку в умовах мінливого зовнішнього середовища, а також можливість трансформації функцій етапів при вдосконаленні структурно-функційної моделі в контексті зовнішніх умов, що змінилися.

Концептуально-цільовий етап орієнтує подальшу організацію освітнього процесу на формування в здобувачів – бакалаврів, магістрантів та аспірантів – мотиваційно-ціннісного ставлення до методології практичної педагогічної діяльності, усвідомленому використанню методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності з метою забезпечення успішності навчальної та майбутньої професійно-педагогічної діяльності, створенню внутрішньої спрямованості на формування методолого-практичної компетентності.

Зумовленість особливостей концептуально-цільового етапу методологізації зовнішніми чинниками, відповідними метасистемами (загальнопедагогічна підготовка в цілому, професійна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти у ЗВО, багатомірна педагогічна дійсність та соціокультурне середовище) уможливорює висновок про відкритий, ймовірнісний характер досліджуваного процесу, який відзначається гнучкістю, динамічністю, керованістю.

*Організаційно-методичний етап* пов'язано із підготовкою викладачів до реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки (мотиваційний, змістовий та технологічний напрями), розробкою відповідного навчально-методичного забезпечення (модулі ОК, силабуси, прев'ю ОК,

методичні рекомендації, інструктивно-методичні листи, анотована веббіографія, компетентнісно зорієнтовані завдання, діагностичний інструментарій.

*Змістово-діяльнісний етап* відображає особливості реалізації змістових ліній та технологічного забезпечення відповідного процесу. Теоретичним підґрунтям для визначення сутності та особливостей зазначеного етапу слугували наукові положення діяльнісного, праксеологічного, особистісно зорієнтованого, епістемологічного та технологічного методологічних підходів, представлені у нормативних документах та науково-методичній літературі вимоги до трудових функцій та видів діяльності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, сутнісних характеристик загальних та професійних компетентностей, які слугують орієнтиром у визначення і змісту, і технологічних засад професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. При цьому враховано єдність мотиваційно-ціннісного, когнітивного та діяльнісного компонентів методолого-праксеологічної компетентності, які увиразнюють основні напрями методологізації загальнопедагогічної підготовки. Означені позиції безпосередньо впливають на структурування змісту освітніх компонентів загальнопедагогічної підготовки на рівнях бакалаврату, магістратури та аспірантури.

Мета та завдання формування методолого-праксеологічної компетентності детермінують основні напрями реалізації завдань змістово-діяльнісного етапу методологізації загальнопедагогічної підготовки в єдності змістових ліній та відповідних технологій, змістових блоків навчальних тем ОК у межах ОПП (бакалаврат, магістратура) та ОНП (аспірантура) – цілеорієнтаційного, проблемно-методологічного, практико-розвивального та діагностично-компенсаторного. Означені позиції передбачають урахування особливостей наступності загальнопедагогічної підготовки на кожному з рівні вищої освіти та упровадження на початковому етапі магістерських та аспірантських програм адаптаційних та/або компенсаторних блоків, які призначені для здобувачів, які навчалися за іншими, непедагогічними освітніми програми або мають суттєво віддалений у часі досвід опанування педагогічних дисциплін.

Реалізація змістових ліній методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти передбачає формування відповідних знань у галузі методології практичної педагогічної діяльності, поінформованості щодо сутності та особливостей методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, орієнтації на взаємозв'язок філософського та психолого-педагогічного знання, формування системного мислення та методолого-практико-логічних умінь з урахуванням трансдисциплінарного підходу, комплементарності класичного та актуального для сучасної соціокультурної ситуації педагогічного знання. Важливо відзначити, що згідно концепції дослідження інформаційний блок, відповідні технології ускладнюються залежно від рівня освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура), ускладнюється контекст використання загальнонаукових понять та понятійно-категорійного апарату педагогіки, розширюється номенклатура методів пізнання педагогічної дійсності. Таким чином реалізуються такі принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки, як принцип спіральності, рекурсивності. На кожному з рівнів вищої освіти особлива увага приділена умінням та навичкам роботи з візуальними образами, зокрема в аспекті метафоричної візуалізації, умінь переводити інформацію з однієї семіотичної системи в іншу. Крім того, обов'язковою умовою системи завдань у межах відповідних ОК (бакалаврат – «Педагогіка», модулі «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи педагогічної майстерності»; магістратура – «Педагогіка вищої школи», «Педагогічна майстерність викладача вищої школи»; аспірантура – «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи педагогічного дослідження») є відпрацювання навичок складання структурно-логічних схем, таблиць і т.п., що не тільки сприяє формуванню умінь та навичок візуалізації та структурування навчального матеріалу, а й закладає основи для реалізації когнітивно-візуального підходу у подальшому вивченні дисциплін методичного циклу та самостійної професійної діяльності у закладах освіти.

Змістово-діяльнісний етап передбачає використання в аудиторній та позааудиторній роботі практико зорієнтованих форм та методів організації

навчальної діяльності, інтерактивних технологій (дискусії, рольові ігри, тренінгові заняття, метод проектів та кейс-метод, аналіз педагогічних ситуацій різного типу), технологій цілепокаладання, проблематизації, концептуалізації, контекстуалізації та ін., які у сукупності забезпечують формування методолого-праксеологічних умінь та навичок майбутніх учителів / викладачів.

Необхідно відзначити амбівалентність позиції здобувачів у досліджуваному процесі. З одного боку вони включені в освітній процес як студенти, особи, які функційно реалізують завдання навчального процесу, з іншого – всі операціональні складники методологізації мають проєктуватися на майбутню педагогічну діяльність, що вимагає професійного погляду, професійного ставлення до всіх навчальних ситуацій, сформованих умінь та навичок методологічної рефлексії. Діяльнісний контекст пропонованих форм та методів, технологій освітнього процесу зумовлює становлення суб'єктної позиції студентів, активну участь у процесах навчальної комунікації, спрямованість на автономну позицію, саморозвиток та самовиховання.

У межах змістово-діяльнісного етапу акцентовано увагу на певні обмеження / ризики реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки. Успішну реалізацію завдань досліджуваного процесу унеможливорює недостатній рівень філософської, методологічної підготовки викладачів; відсутність спрямованості на оволодіння педагогічною професією в здобувачів. Доцільність позначення певних обмежень / ризиків у процесі тих чи тих нововведень підкреслюється В. Серіковим [461, 2017]. Саме тому важливою передумовою процесу загальнопедагогічної підготовки визнається належний рівень філософських знань здобувачів, володіння базовими логічними операціями та логіко-гносеологічними методами.

*Діагностико-рефлексивний етап* спрямовано на визначення ефективності процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах трирівневої системи вищої освіти, рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності. Особливість цього етапу пов'язана із необхідністю забезпечити наскрізний характер

діагностичних процедур та створення умов для «діагностичного пізнання». Передбачається вхідний контроль на початковому етапі вивчення ОК, що має особливе значення при вступі на магістерські та аспірантські програми. Поточний контроль здійснюється у процесі виконання навчальних завдань, тестового контролю, зокрема з використанням кейс-тестингу. Підсумковий контроль згідно провідної ідеї дослідження здійснювався на основі відповідного діагностичного інструментарію, що дозволяє оцінити рівень сформованості компонентів методолого-праксеологічної компетентності.

В якості критеріїв сформованості методолого-праксеологічної компетентності обрано мотиваційно-ціннісний (ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення цінностей практичної педагогічної діяльності), *інформаційно-пізнавальний* (знання методологічних засад та сутнісних характеристик методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності; знання видів, властивостей та функцій педагогічної діяльності, специфіки суб'єктів педагогічної діяльності, праксеологічних характеристик педагогічної діяльності), *операціональний* (володіння методами пізнання педагогічної дійсності, уміннями та навичками аналізу педагогічної дійсності, репрезентованої в різних формах; наявність умінь та навичок системного мислення; толерантність до невизначеності), *рефлексивний* (потреба та здатність до саморозвитку та самовдосконалення професійних умінь та навичок, здатність до рефлексії способів та результатів професійної діяльності), відповідних рівнів – репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий.

Цей етап забезпечує: репрезентацію даних про рівень сформованості методолого-праксеологічної компетентності; виявлення тенденцій перебігу досліджуваного процесу, зв'язків між чинниками, що впливають на цей процес; стимулювання здобувачів до саморозвитку та самовдосконалення професійно значущих особистісних якостей, активності та самостійності у навчальній та майбутній професійній діяльності; суб'єктну позицію майбутніх учителів / викладачів в освітньому процесі, усвідомлення ними власного соціального та педагогічного досвіду. Важливим аспектом діагностико-

рефлексивного етапу є виявлення утруднень та суперечностей у формуванні методолого-праксеологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, перспективних шляхів удосконалення навчально-методичного забезпечення процесу методологізації загальнопедагогічного процесу в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Оцінка ефективності розробленої моделі має здійснюватися за результатами діагностики рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, з урахуванням динаміки досліджуваного процесу, використанням сукупності методів дослідження, поєднанням якісної та кількісної методології реалізації завдань дослідження, необхідності фіксації проміжних та кінцевих результатів емпіричного дослідження. Оцінка результатів дослідження з точки зору ефективності передбачає, що отримані результати експериментальної роботи мають перевищувати за основними показниками результати, отримані на попередніх етапах дослідження (ретроспективний аналіз педагогічного досвіду за проблемою дослідження, констатувальний етап роботи). Важливо підкреслити, що сучасна гуманітарна методологія (О. Бермус [40], Л. Богата [45], А. Закірова [175; 176], Л. Кіященко [215; 216] та ін.) передбачає поєднання кількісних та якісних методів педагогічного дослідження, порівняння інтерпретації з точки зору різних методів, співставлення результатів, отриманих в інших дослідженнях, співставлення результатів наративних описів із реальними фактами, виявлення суперечностей у висловлюваннях респондентів, співставлення отриманих даних із іншими джерелами інформації, зокрема із кількісними даними, дослідження позицій різних суб'єктів освітнього процесу, наприклад, студентів, викладачів та роботодавців як стейкхолдерів з певної проблеми.

Представлена структурно-функційна модель процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої систем вищої освіти відображає зміст відповідних етапів, функційні зв'язки між ними, є динамічною та відкритою.

### Висновки до Розділу 3

Аналіз наукових джерел засвідчує міждисциплінарний характер досліджень поняття «методологізація». Філософський контекст поняття «методологізація» визначає, що така категорія призначена для того, щоб розкрити тенденцію до трансформації теорії в метод, перетворення знань про об'єкт у систему принципів отримання, прирощування знання (Л. Зеленов), вдосконалити педагогічний процес за рахунок залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, форм ігрового моделювання, здатних розвивати професійні якості майбутнього фахівця (М. Алексєєв, О. Анісімов, О. Генісаретський, Г. Копилов, В. Марача, Г. Щедровицький та ін.).

У науково-педагогічному дискурсі останніх десятиріч поняття «методологізація» розглядається як: перспективний напрям розвитку освіти, конструктивний шлях подолання суперечності між невпинно зростаючим обсягом наукових знань та інформації й обмеженим часом навчання (С. Гончаренко, Ю. Мальований); умова вдосконалення професійної освіти (П. Аверичкін, Є. Ісаєв, М. Романкова, В. Слободчиков); як принцип сучасної освіти (П. Кікель, І. Прокопчик-Гайко).

Основними напрямками методологізації визнається: звернення до загальної методології, універсальних принципів, загальнонаукових понять і методів діяльності як підґрунтя професійної діяльності; введення студентів в історію постановки та визначення фундаментальних проблем; формування в студентів умінь самостійного отримання невідомого раніше знання, що ґрунтуються на розумінні змістовних та процесуальних особливостей наукового пізнання; взаємодія навчальних дисциплін на основі міждисциплінарності, трансдисциплінарності та конвергенції знань; філософська спрямованість змісту освіти, що веде до концептуалізації мислення студентів, та методологічна рефлексія; моделювання задачної структури педагогічної діяльності; формування системного та критичного мислення майбутніх фахівців.

На основі узагальнення наукових положень щодо сутності поняття «методологія практичної діяльності», філософських аспектів методологізації, педагогічних розвідок щодо методологізації в освіті, загальних вимог до



методологічної культури фахівців різного профілю (В. Кравцов, О. Лаврентьєва, О. Снопкова, В. Тушева, О. Ходусов та ін.) *методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників* визначена як процес і результат використання методологічних засобів пізнання та аналізу педагогічної дійсності, організації навчальної та практичної діяльності, що передбачає орієнтацію змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що становлять підґрунтя професійної діяльності фахівця.

Обґрунтування теоретичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників урахує також наукові положення щодо: *фундаменталізації сучасної освіти*, що передбачає збереження ядра змісту освіти, яке за своєю природою повинне бути консервативним, універсальність системи знань, взаємозв'язок теоретичної й практичної підготовки, формування цілісної наукової картини світу; ідей *постнекласичної раціональності* в науковому пізнанні, постнекласичного етапу розвитку педагогіки, що акцентує увагу на відкритості педагогічних процесів, аксіологічних засадах взаємодії суб'єктів сфери освіти з педагогічною дійсністю, рефлексії щодо ціннісно-сміслових контекстів розвитку особистості та суспільства; *практико зорієнтованої спрямованості освітнього процесу*.

У процесі професійної підготовки методологізація виконує такі *функції*: цілеорієнтаційну, когнітивно-нормативну, конструктивно-праксеологічну, організаційно-діяльнісну, преадаптаційну, регулятивно-коректувальну. Особливої уваги заслуговує *функція преадаптації* (випереджувальна орієнтація на професійну діяльність в умовах невизначеності, мінливості), актуальність якої пов'язана із визнанням професійної багатомірності майбутніх фахівців сфери освіти, які мають набути готовність до професійної мобільності, здатність підтримувати належний рівень толерантності до невизначеності при збереженні цілісності ціннісно-сміслових орієнтацій. Доведена необхідність орієнтації майбутніх фахівців сфери освіти на преадаптивні стратегії професійного розвитку, готов-

ність до змін як професійної якості в умовах, коли швидкі зміни та кардинальні трансформації всіх сфер життєдіяльності стають нормою сучасної реальності.

Основними *принципами* методологізації визначено такі: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередкування методологічних знань та вмій, спіральності, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу, рекурсивності.

Методолого-праксеологічна компетентність майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників розглядається як складник професійної компетентності, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність та досвід раціонального використання методології практичної діяльності з метою досягнення ефективності навчальної та професійної педагогічної діяльності.

Зазначена компетентність увиразнюється як відкрита особистісна система в модальності становлення, динамічних змін, постійного оновлення, ускладнення на кожному з рівнів вищої освіти, аналізується за такими критеріями сформованості, як мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, операціональний, рефлексивний, та відповідними рівнями (репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий).

З урахування теоретичних засад дослідження, сутності та функцій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, загальних вимог до моделювання як методу наукового пізнання розроблено структурно-функційну модель процесу методологізації, що відображає такі етапи: концептуально-цільовий, організаційно-методичний, змістово-діяльнісний, діагностико-рефлексивний. Структурно-функційна модель репрезентує взаємозв'язок та взаємозумовленість етапів та функцій досліджуваного процесу, прямі та зворотні зв'язки між усіма його елементами.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [57; 59; 61; 70; 72; 77; 79; 82; 87].

## РОЗДІЛ 4.

### МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

#### **4.1. Змістові лінії методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Реалізація завдань наступності та неперервності загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти передбачає, по-перше, горизонтальне та вертикальне збагачення педагогічних знань (І. Циркун) на основі доповнення та ускладнення освітніх компонентів або відповідних модулів питаннями щодо актуальних проблем педагогічної теорії та практики, розширення переліку варіативних навчальних дисциплін; по-друге, визначення пререквізитів освітніх компонентів для кожного рівня освіти, створення адаптаційних та/або компенсаторних модулів з урахуванням результатів попередніх діагностичних випробувань; по-третє, орієнтацію на індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності здобувачів.

Ми враховуємо позицію Т. Воронцової та О. Ходусова про те, що методологізація професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти «може бути реалізована через зміст навчального процесу та різноманітність форм її організації, що дає можливість здійснити перехід від навчання готовим знанням до методологічного навчання» [121, с. 105]. При цьому «знання мають переводитися в площину психолого-педагогічної практики з використанням систематичної методологічної рефлексії на передовий педагогічний досвід та на власний професійний досвід, що формується» [Там само].

На основі узагальнення концептуальних та теоретичних засад дослідження визначено такі *змістові лінії методологізації загальнопедагогічної підготовки* майбутніх фахівців сфери освіти:

- формування ціннісно-сміслового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти;
- включення в зміст загальнопедагогічної підготовки наукової інформації про методологію практичної діяльності, яка розкриває шляхи пізнання явищ та процесів навколишньої дійсності, забезпечує отримання нового предметного знання, критичний аналіз варіантів вирішення практичних проблем;
- використання технологій та методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, яка репрезентована у змісті педагогічних дисциплін у різних формах (науковий, навчальний, художній текст, педагогічні ситуації різного типу тощо), з опорою на суб'єктний досвід здобувачів;
- реалізація діалектичного способу пізнання педагогічної дійсності від фактів до педагогічної теорії, від пояснення сутності педагогічних явищ та процесів до отримання нового предметного знання, прогнозування перебігу та трансформації педагогічних явищ і процесів, пошуку способів їхньої зміни.

Змістові лінії визначено з урахуванням наукових положень щодо сутності поняття «метод», постнекласичного потлумачення методів пізнання педагогічної дійсності, особливостей загальнопедагогічної підготовки, сполучення нормативно-академічного та актуального педагогічного знання. Змістові лінії є наскрізними, реалізуються на основі відповідних принципів, передбачають ускладнення змісту, контексту, технологій, форм та методів методологізації на кожному з рівнів вищої освіти.

У вирішенні завдання формування ціннісно-сміслового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти враховуємо позицію науковців, зокрема О. Кучерявого, про те, що «новими аксіологічними вимірами знання є професійність, істина, моральність, людський життєвий

шлях і культуротворча практична діяльність людей (практика творчого пошуку). У таких координатах знання різко зростає питома вага завдання освіти щодо підвищення якості пізнавального методу, регуляції її приросту на основі принципу креативності наукового пізнання. У цій парадигмі пріоритетне місце в ієрархії цінностей освітнього закладу займає динаміка пізнавальної свободи учня або студента, руйнації монополії педагога на істину» [278, с. 28]. У процесі такої підготовки відповідні цінності «задають спрямованість і мотивованість життю людини, її діяльності та конкретним діям і вчинкам [Там само, с. 24]. Отже, професійна підготовка майбутніх учителів та викладачів має бути спрямована на «забезпечення цілісного характеру визначення найпріоритетніших цінностей-засобів як інструментів досягнення цінностей-цілей; різнорівневості й варіативності цінностей-засобів у вимірі руху до якості педагогічної освіти як процесу» [Там само, с. 41].

Аксіологічне підґрунтя будь-яких форм педагогічної діяльності зумовлює орієнтацію на гуманістичні засади пізнання та перетворення педагогічної дійсності та, відповідно, ціннісно-сміслову ставлення до методів власної навчальної та майбутньої професійної діяльності. У процесі загальнопедагогічної підготовки особливого значення набувають форми та методи організації навчальної діяльності, що дозволяють розкрити у мисленневих процесах студентів їхні переживання та спрямованість на гуманістичні цінності педагогічної діяльності, а в безпосередніх діях у навчальних та квазіпрофесійних ситуаціях – виявити цінності та набуті знання. Отже, саме єдність процесів мислення, чуттєвого відображення та практичних дій у предметному полі педагогічної діяльності дозволяє майбутнім фахівцям у сфері освіти набути умінь та навичок сприйняття багатомірної педагогічної дійсності, розвинути індивідуальні можливості вибору форм та методів перетворення такої дійсності.

Необхідність теоретичного складника професійної підготовки зумовлена принциповими властивостями теорії, яка дозволяє ефективно використовувати стандартні типи дій і, що найважливіше, трансформувати або зовсім відмовлятися від них залежно від ситуації, що змінюється. Таким чином, теорія виконує

функції критичного осмислення явищ навколишньої дійсності, стимулює інтерпретативний підхід до професійних функцій. Негативна конотація поняття «теоретизування» в дискурсі освітнього простору вищої школи, як правило, пов'язана із традиційними формами організації навчального процесу, що ґрунтується на прискіпливому вивченні досвіду минулих поколінь, догматичному сприйнятті певних наукових суджень. Однак, саме такий рівень навчання слід визнати найбільш непродуктивним, оскільки він не дозволяє майбутньому фахівцю піднятися до рівня теоретизування як важливого складника концептуалізації. Одним із шляхів подолання зазначеного протиріччя, на нашу думку, є опора на теоретичне знання, що представлено у *дискурсній формі*, оскільки будь-який дискурс має значення виключно у певному контексті, певній проблемній ситуації. Разом з тим, слід відзначити, що теоретизування має бути ціннісно-орієнтованим, що повністю відповідає сучасним засадам постнекласичного етапу розвитку наукового знання.

У процесі викладання дисциплін соціально-гуманітарного та професійно зорієнтованого блоків наскрізним має бути спрямованість на оволодіння: загальнонауковими категоріями (науковий факт, теорія, принцип, закон, закономірність тощо); структурованим знанням щодо засобів пізнавальної діяльності, дослідницьких стратегій; специфікою соціогуманітарного дослідження в цілому та педагогічного зокрема, методологічних характеристик науково-педагогічного дослідження тощо.

На основі принципу реверсивності, «петлі зворотних зв'язків» (П. Анохін), теорії «подвійної петлі навчання» (*double-loop learning*) (К. Аржирис) уявлення майбутніх учителів про основні положення теорії пізнання, провідні загальнонаукові категорії формуються у межах вивчення філософії, далі конкретизуються у процесі загальнопедагогічної підготовки, вивчення дисциплін фахового блоку та часткових методик, знаходять практичне втілення у процесі самостійної науково-дослідницької діяльності студентської молоді. У межах другого рівня системи вищої освіти (магістратура) методологічні знання майбутніх науково-педагогічних працівників поглиблюються

внаслідок опанування дисциплін «Філософія (гносеологія та методологія наукового пізнання)», «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження», цілеспрямованої підготовки до виконання магістерського дослідження.

Реалізація освітньо-наукової програми у межах третього рівня системи вищої освіти (аспірантура) безпосередньо орієнтована на підготовку науково-педагогічних працівників, здатних самостійно виконувати наукові дослідження, упроваджувати досягнення педагогічної науки в практичну освітню діяльність. Особливо слід підкреслити важливість взаємодії викладачів філософських, соціологічних та культурологічних дисциплін та викладачів кафедр педагогіки та психології у змістовному та технологічному забезпеченні наскрізної методологічної підготовки студентів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей.

У процесі загальнопедагогічної підготовки навчальний матеріал має структуруватися таким чином, щоб теорія, що пропонується на початковому етапі педагогічних дисциплін, зокрема у межах курсу «Педагогіка», постійно використовувалася як «базальна схема» (за П. Гальперінім) для орієнтації у структурі кожного наступного компонента змісту, кожного класу педагогічних явищ та процесів, форми репрезентації педагогічного знання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти.

Для реалізації представлених змістових ліній принципового значення набувають критерії відбору навчального матеріалу, який має бути включений у зміст відповідних ОК, модулів, навчальних програм. Насамперед, йдеться, по-перше, про узгодження та взаємозв'язок інформаційного блоку щодо методології практичної педагогічної діяльності, методів пізнання тощо із змістом конкретної навчальної теми або питання, по-друге, можливість використання предметного змісту загальнопедагогічної підготовки для розкриття сутності та особливостей принципів, методів методологічного характеру, стратегій навчальної, дослідницької пізнавальної діяльності; по-третє, зв'язок із історико-культурним контекстом розвитку науки в цілому та педагогічної науки та практики зокрема; по-четверте, розробку проблемних ситуацій, матеріалів для кейс-методу на основі практичного застосування

логіко-гносеологічних, герменевтичних методів пізнання, системного аналізу тощо фрагментів педагогічної дійсності, що репрезентовано у різних формах.

Зміст навчальних дисциплін у межах загальнопедагогічної підготовки на всіх рівнях вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) має бути доповнений інформаційними блоками, що відповідають завданням методологізації, формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти. Так, суттєве значення мають такі позиції:

- Поняття «інформація» та «знання». Педагогічна інформація та педагогічне знання. Емпіричне і теоретичне знання. Форми організації знання. Поняття. Правила визначення понять. Інші форми організації знання: категорія, факт, аксіома, теорема, принцип, закон, теорія. Науковий факт, педагогічний факт.

- Методологія як вчення про організацію діяльності. Загальне поняття про людську діяльність. Структура діяльності: потреби, мотиви, мета, форми, методи, засоби діяльності, її результат, оцінка результату. Поняття «успішність педагогічної діяльності». Поняття «система». Функції систем. Педагогічне явище як система.

- Поняття «метод». Методи пізнання педагогічної дійсності: методи-операції і методи-дії, теоретичні і емпіричні методи. Теоретичні методи-операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, індукція, дедукція, ідеалізація, аналогія, моделювання. Теоретичні методи-дії: метод аналізу систем знань; моделювання, докази; дедуктивний (аксіоматичний) метод; індуктивно-дедуктивний метод; виявлення і вирішення протиріч; постановка проблем; побудова гіпотез. Емпіричні методи-операції: спостереження; вивчення літератури, документів і результатів діяльності; вимір, опитування (усне, письмове), метод експертних оцінок. Емпіричні методи-дії: відстежування об'єкту, обстеження, моніторинг, вивчення і узагальнення досвіду, дослідна робота, експеримент. Технології як емпіричні методи-дії як системи вирішення поставлених завдань у конкретних умовах.

У межах магістерських та аспірантських програм важливим є такі аспекти: Предметна область теорії, вимоги повноти і несуперечності теорії.



Концепція, ідея, парадигма. Проблема як «знання про незнання». Гіпотеза як пізнавальна модель, як форма передбачуваного знання. Модельний характер наукового знання. Поняття «наукова раціональність». Класична, некласична, постнекласична наукова раціональність. Постнекласична педагогічна теорія. Системний аналіз.

У процесі вивчення педагогічних категорій, сутності понять «науковий факт», «педагогічний факт» необхідно звернутися до класифікації саме педагогічних фактів, яку згідно В. Сластьоніна, можна представити таким чином:

- за формою опису – факти якісні та якісно-кількісні, прості і складні, факти-події, факти-ситуації (процеси), факти існування;
- за рівнем узагальненості – факти індивідуальні і масові, одиничні і загальні (факти-резюме); залежно від повторюваності зафіксованих зв'язків загальні факти можуть виступати як динамічні та як статичні. Останні відбивають загальний підсумок, усереднений результат, тенденцію, яка не співпадає з кожним окремим випадком, що входить в масову сукупність;
- відповідно до зв'язку із законом – типові (закон в них виражається дуже повно, проступає з усією виразністю і очевидністю), нетипові (виражають закономірність віддалено, побічно), негативні факти (є відхиленням від закономірності). Негативні факти допомагають встановити межі цього закону, умови, в яких він діє, вони є поштовхом до розробки нових підходів, нових теорій, нового, глибшого наукового пояснення педагогічних явищ [468, с. 31– 32].

У роботі із студентами важливо акцентувати увагу на необхідності *розрізняти факти та думки*, позиції окремої людини щодо того чи того факту. На рівні повсякденних ситуацій, як правило, кожна людина впевнена, що вона викладає факти, що відповідають дійсності. Але, з урахуванням відмінностей між поняттями «дійсність» та «реальність» процес репрезентації фактів завжди опосередкований суб'єктивними уявленнями конкретної людини, рівнем її знань, світоглядними переконаннями і т.п. Відповідно, у професійній діяльності

майбутні учителі / викладачі мають враховувати аксіологічну навантаженість індивідуальних уявлень кожного учасника освітнього процесу про факти, явища, процеси педагогічної дійсності.

Важливим компонентом методології практичної педагогічної педагогічної діяльності є аналіз педагогічних явищ та процесів з точки зору системного підходу. У сучасних підручниках та посібниках з педагогіки позиції системності пропонуються насамперед у зв'язку із поняттями «система педагогічних категорій», «освітня система», «педагогічна система», «виховна система», «система навчання» і т.п. Априорі передбачається, що на початковому етапі навчання педагогіки студенти 1-2 курсу вже мають уявлення про поняття «система», сутнісні та функційні ознаки системи. Однак, такі сподівання не завжди виправдовуються, що зумовлює необхідність цілеспрямованого звернення до означеного поняття в контексті підготовки майбутніх учителів / викладачів до пізнання явищ та процесів багатомірної педагогічної дійсності. Методи системного аналізу мають знайти місце у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти на кожному з рівнів освіти.

Представлені інформаційні блоки мають не тільки теоретичний, а й яскраво виражений прикладний, інструментальний характер, оскільки дозволяють визначити послідовність відповідних педагогічних дій, забезпечують використання алгоритмізованих процедур у процесі як навчальної, так й майбутньої професійної діяльності. Таким чином, забезпечується єдність теоретичного та практичного складників педагогічного знання, можливість варіативності та комбінування різних методів пізнання, логіко-гносеологічних процедур аналізу педагогічного тексту та педагогічних ситуацій. Відповідно, орієнтувальна основа практичних дій відповідає позиціям діяльнісного, компетентнісного та праксеологічного наукових підходів у сучасній системі освіти. При цьому необхідно зазначити, що пропоновані у межах загальнопедагогічної підготовки позиції щодо методології практичної діяльності пов'язані із контекстом освітньої сфери, видами практичної педагогічної діяльності вчителя/викладача. Саме унікальний контекст кожної педагогічної ситуації потребує

перевизначення співвідношення фундаментального та прикладного знання, що й виявляється в індивідуальних рішеннях педагогів, виникненні суб'єктно зумовленого нового знання.

Наступною важливою проблемою у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін є логічний зв'язок між теорією та практикою, інтерпретація педагогічних фактів різного типу з позицій певної теорії, що дозволяє уникнути узвичаєних у буденній практиці суджень як наслідків масових стереотипів, міфологізованих уявлень, ілюзії очевидності.

Операціональність педагогічної теорії пов'язана із необхідністю представлення педагогічних категорій та понять як підґрунтя для визначення та реалізації стратегій майбутньої професійної діяльності. Означені позиції досягаються завдяки використанню технологій, форм та методів проблемного, практико зорієнтованого навчання, зіткненню буденного та наукового мислення, орієнтації на рефлексивні процедури щодо осмислення логіки та засобів пізнавальної та практичної діяльності у процесі вивчення педагогіки.

Важливо враховувати, як відзначав В. Сластьонін, протиріччя між абстрактним предметом навчально-пізнавальної діяльності студентів (тексти, знакові системи, програми дій) та реальним предметом професійної діяльності, де знання не представлені у чистому вигляді, а завдають загальним контекстом освітнього процесу. При цьому, якщо у навчальній діяльності інформація є її предметом, то в професійній вона має перетворитися у засіб регуляції останньої [469, с. 10].

Представлені позиції зумовлюють необхідність введення у змістову частину навчального курсу або теми елементу, який можна позначити як *проблемно-методологічний блок*. Такий блок передбачає звернення уваги студентів до загальної педагогічної проблематики, типових для сучасної освітньої діяльності педагогічних явищ та процесів, акцент на орієнтувальну сторону навчальної діяльності, що містить позиції щодо методів пізнання педагогічної дійсності, яка репрезентована у змісті загальнопедагогічних

дисциплін у різних формах (наукові, навчальні, публіцистичні, художні тексти, педагогічні ситуації різного типу, статистичний матеріал тощо).

Необхідним є засвоєння студентами принципів вирішення теоретичних та практичних завдань у предметній галузі педагогіки. Відповідно, реалізується ідея про поетапне ускладнення навчальної діяльності, поступовий розвиток методологічно орієнтованих умінь та навичок щодо виявлення проблеми, її аналізу, обґрунтування шляхів та способів її вирішення з точки зору педагогічної праксеології.

В умовах VUCA-світу особливого значення набуває навчання майбутніх учителів *методів пізнання педагогічної дійсності*, які мають враховувати увесь комплекс характеристик педагогічної повсякденності, неоднозначність феноменологічних описів педагогічних явищ та процесів.

Поняття «метод» (від грец. *μέθοδος* – шлях дослідження, теорія, вчення) у словникових виданнях розглядається як:

- «систематизований спосіб досягнення теоретичного чи практичного результату, розв’язання проблем чи одержання нової інформації на основі певних регулятивних принципів пізнання та дії, усвідомлення специфіки досліджуваної предметної галузі і законів функціонування її об’єктів» [508, с. 373];
- «спосіб організації діяльності, що обґрунтовує нормативні засоби здійснення наукового дослідження. Шлях дослідження, що впливає з загальних теоретичних уявлень про сутність досліджуваного об’єкта» [549, с. 248–249];
- «свідомий спосіб досягнення якого-небудь результату, здійснення певної діяльності, вирішення деяких завдань. Метод передбачає певну послідовність дій на основі чітко усвідомленого, артикульованого та контрольованого ідеального плану у різних видах пізнавальної діяльності в соціуму» [570, с. 494];
- «спосіб досягнення якої-небудь мети, вирішення конкретного завдання; сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності» [349, с. 63];
- «спосіб організації практичного та теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями розглядуваного об’єкта» [126, с. 205];

- «спосіб побудови й обґрунтування системи філософського знання; сукупність прийомів і операцій практичного та теоретичного освоєння дійсності» [168, с. 486];

- «шлях пізнання; спосіб побудови і обґрунтування наукового знання; спосіб пізнання предмету науки; сукупність відносно однорідних прийомів, операцій практичного / теоретичного освоєння дійсності» [473, с. 46].

Згідно позицій Л. Зеленова «метод – це система принципів, а принципи – це методологічні (операціональні, діяльнісні, праксеологічні) сторони метода» [184, с. 236]. Для процесу навчання майбутніх учителів/викладачів методів пізнання актуальними є такі принципові моменти, які відзначені науковцями: метод – це теоретичне знання, діяльнісно звернене до суб'єкту діяльності, тобто воно входить у зміст духовного потенціалу суб'єкта, людини; метод є сукупністю принципів діяльності, а не простим знанням про об'єкт; метод – це сукупність (система) принципів будь-якої діяльності [184, с. 236].

Таким чином, метод розглядається як загальнонаукова категорія, що входить до складу методологічного забезпечення усіх предметних галузей, є компонентом змісту шкільних навчальних дисциплін, у широкому сенсі потрактовується як сукупність певних правил, прийомів, способів, норм пізнання та дій.

Вибір та обґрунтування методів пізнання педагогічної дійсності як у процесі навчальної діяльності, та й в реальному просторі професійної діяльності має відбуватися усвідомлено, оскільки, як справедливо відзначали В. Лекторський і В. Швирьов, «до певного часу діяльність може здійснюватися на основі неусвідомленого застосування тих чи тих засобів і прийомів на визначному етапі; проте коли діяльність ускладнюється, таке її здійснення стає неможливим. Досягнення вихідних цілей діяльності в цій ситуації вимагає усвідомлення і дослідження її засобів і регулятивів» [286, с. 7].

Основою методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності є загальнонаукові логічні методи (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, ідеалізація, абстрагування тощо) (Таблиця 4.1).

### Основні загальнонаукові методи пізнання

Методи	Характеристика
<b>Аналіз</b> (від грец. <i>analysis</i> – розкладення, розчленування)	логічний прийом і метод дослідження, який полягає в тому, що розглянутий предмет подумки або практично розкладається на складові частини (ознаки, властивості, відношення). Кожна з цих частин вивчається окремо для того, щоб виділені в ході аналізу частини з'єднати за допомогою іншого логічного прийому – синтезу – у єдине ціле, збагачене новими знаннями.
<b>Синтез</b> (від лат. <i>synthesis</i> – поєднання)	практичне чи мисленнєве сполучення, поєднання елементів, сторін, властивостей об'єкта в єдине ціле. Протилежний аналізу з яким нерозривно пов'язаний і не існує окремо від нього
<b>Порівняння</b>	зіставлення об'єктів пізнання з метою знаходження подібності (виділення загальних властивостей) і відмінності (виявлення особливих властивостей) кожного з порівнюваних об'єктів між ними.
<b>Класифікація</b> (від лат. <i>classis</i> – клас та <i>facio</i> – роблю)	об'єднання тих чи інших об'єктів, явищ у групи за певними ознаками
<b>Абстрагування</b> (від лат. <i>abstrahere</i> – «відволікати»)	уявне відволікання від ряду сторін і ознак досліджуваного об'єкта і виділення тих ознак, які потрібні в залежності від мети вивчення
<b>Ідеалізація</b> (от грец. <i>idéa</i> – ідея, образ)	послідовне максимальне ізолюванню досліджуваної властивості від супутніх чинників, внаслідок чого створюються уявні ідеальні об'єкти, які не існують у реальності
<b>Узагальнення</b>	уявне об'єднання предметів або явищ на основі подібності їх істотних ознак і відволікання від несуттєвих, другорядних;
<b>Моделювання</b> (від лат. <i>modulus</i> взірець)	заміна реального об'єкта вивчення об'єктом-замінником (моделлю), який містить у собі риси, зв'язки, відношення досліджуваного об'єкта

Важливо підкреслити, що з основними логіко-гносеологічними методами учні знайомляться у межах шкільного навчання. Сутнісні характеристики таких методів як підґрунтя наукового пізнання розглядаються студентами ЗВО на заняттях з курсу «Філософія». Відповідно, на початковому етапі загальнопедагогічної підготовки виникає необхідність актуалізації наявних знань щодо означених методів, формування умінь та навичок проєкції їхніх функційних можливостей у площину вивчення педагогічної теорії та практики.

Кожен з логіко-гносеологічних методів має свої специфічні особливості, які суттєво впливають на їхнє використання у навчальній та практичній діяльності студентів. Саме тому, існує необхідність постійного звернення до

алгоритмічних процедур використання того чи іншого методів, включення у навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін додаткових інформаційних блоків щодо сутності, переваг та обмежень основних логіко-гносеологічних методів пізнання.

Логіко-гносеологічні методи у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників використовуються для організації аудиторної та позааудиторної роботи з:

- теоретичним матеріалом, представленим у навчальних підручниках та посібниках, науковій літературі;
- фрагментами педагогічної дійсності, репрезентованими у публіцистичних текстах, художній літературі, творах образотворчого мистецтва;
- педагогічними ситуаціями, кейсами різного типу;
- компетентісно зорієтованими завданнями різного типу;
- навчальними проектами, дослідницькими завданнями;
- рефлексії навчальної діяльності.

Зазначені напрями використання загальнонаукових методів є органічними складниками відповідних технологій методологізації, зокрема таких як проблематизація, концептуалізація, контекстуалізація, які складають основу пізнання педагогічної дійсності у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Опанування у навчальній діяльності методів та технологій пізнання забезпечує їхню проєкцію у контекст майбутньої професійної діяльності.

У навчальній та практичній діяльності здобувачів педагогічного профілю окрім зазначених методів широко використовуються соціологічні та соціально-психологічні методи – анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг, соціометрія, тестування; конкретно-наукові методи – аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; методи аналогії та прогнозування; спостереження, бесіди, анкетування; вивчення і узагальнення масового та індивідуального

педагогічного досвіду; педагогічного експерименту. Необхідно відзначити, що більшість з указаних методів у підручниках та навчальних посібниках з педагогіки репрезентовано у контексті підготовки до різних форм дослідницької діяльності студентів – виконання проєктів, підготовка курсових робіт, виконання завдань у межах педагогічної практики. На нашу думку, це певним чином звужує потенціал таких методів, які доцільно використовувати у роботі з теоретичним матеріалом у процесі аудиторної та позааудиторної роботи з педагогічних дисциплін. Так, акцентуємо увагу на необхідності розгляду методів анкетування, бесіди, спостереження у контексті ціннісно-сміслового навантаження будь-якої педагогічної ситуації, суттєвого впливу на сприйняття та інтерпретацію результатів емпіричного дослідження методологічних установок – усвідомлених та неусвідомлених – усіх суб'єктів освітнього процесу. Означені позиції повинні бути предметом обговорення зі студентами, розглядатися теоретичним підґрунтям у підготовці до використання таких методів.

У виборі методів пізнання педагогічної дійсності заслуговує на увагу відома теза Дж. Ло, який зазначав, що «біль і радість, надії й жахи, інтуїції та уявлення, втрати і спокутування, повсякденність і мрії, ангели і демони, речі, які ковзають і вислизають, з'являються і зникають, змінюють форму або не мають форми як такої, непередбачувані речі – це тільки деякі з феноменів, що навряд чи схоплюються методами соціальної науки» [290, с. 13]. Відповідно, важливо використовувати герменевтичні та феноменологічні методи, які спрямовані на аналіз одиничних фактів дійсності, які майже неможливо осягнути виключно в межах логіко-гносеологічних підходів (феноменологічне інтерв'ю, біографічний метод, метафоричне моделювання, аналіз наративів, сторітелінг, фокус-група та ін.).

*Аналіз наративів.* Наративи розглядаються як описовий текст, вербальний виклад, опис історії життя. В контексті наративної педагогіки (Дж. Дейкелманн (J. Diekelmann), Н. Дейкелманн (N. Diekelmann), Д. Полкінгхорн (J. Polkinghorne) та ін.) наратив розуміється як спосіб організації досвіду пізнання світу та,



водночас, як процес формулювання смислових та ціннісних конструктів шляхом опису життєвих подій [587]. У наративах різного типу (автобіографічні наративи, наукові та художні тексти, мемуари та спогади, правдиві та вигадані історії в повсякденності, міфи та ін.) особливого значення набуває вибудовування часової послідовності подій у смислому взаємозв'язку, що створює можливості переінтерпретації, трансформації смислів та значень. У процесі професійної підготовки майбутніх учителів актуальним є звернення, по-перше, до наративів видатних педагогів минулого (Ж. Ж. Руссо, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та ін.), що дозволяє усвідомити авторські підходи до оцінки соціокультурного контексту історико-педагогічних подій, вплив ціннісно-мотиваційного чинника у становленні індивідуальності педагогів, по-друге, наративів, що представлені у публіцистичній літературі, соціальних мережах як відображення повсякденності освітнього простору сучасності в усьому розмаїтті індивідуальних позицій, думок, суджень.

*Феноменологічне інтерв'ю* спрямоване на отримання максимально деталізованих описів життєвих переживань (типові питання «На що це було схоже?», «Що ви відчували?», «Що ви очікували від ситуації?» тощо). Аналіз даних відбувається з урахуванням особливостей групової, ідеографічної та номотетичної інтерпретації.

*Біографічне неструктуроване інтерв'ю* спрямовано на ініціювання авторського опису власного життя (автобіографічний наратив), дозволяє реконструювати події життєвого шляху, визначити відповідні рольові моделі поведінки, здійснити переоцінку індивідуальних смисложиттєвих орієнтацій.

*Фокусоване групове інтерв'ю (фокус-група)* передбачає створення обстановки, що стимулює до роздумів, висловлювань та відстоювання власної позиції. Результати фокус-групи дозволяють виявити палітру думок з тієї чи іншої проблеми, варіативність вибору стратегії та тактики поведінки учнів / студентів у тих чи тих ситуаціях.

У процесі використання *проективних методик* студентам пропонуються навмисно невизначені ситуації або завдання, виконання яких пов'я-

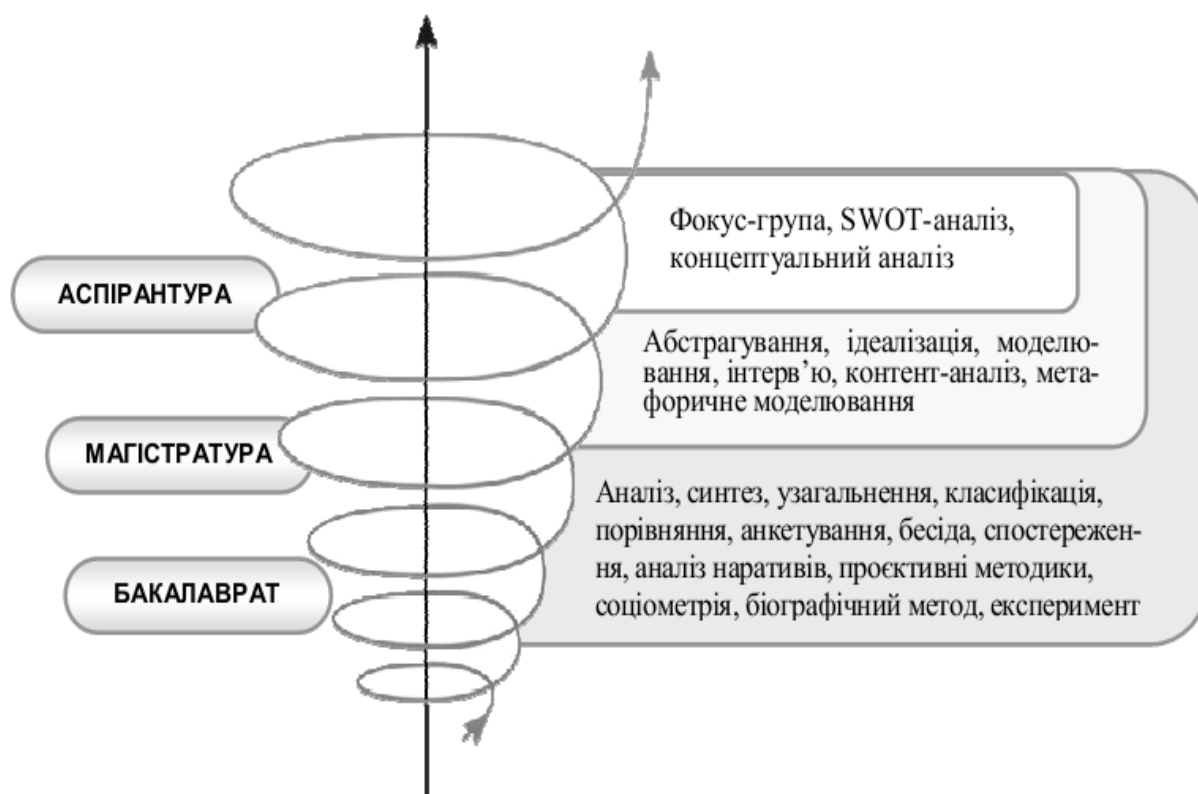
зано із проектуванням, «переносом» власної особистості на кінцевий результат. Застосування проєктивних методик (наприклад, методика незавершених речень, «Автобіографія майбутнього» (Г. Олпорт, Дж. Гіллеспі), аксіобіографічне інтерв'ю (А. Вардомацький) та ін.) дозволяє стимулювати внутрішній діалог, виявити неусвідомлювані чинники поведінки, ціннісно-сміслові орієнтації особистості.

*Метафоричне моделювання* у процесі навчальної та виховної діяльності спрямоване на активізацію інтелектуальної, творчої діяльності учнів/студентів та, відповідно, залучення їх до перетворення та конструювання образів та уявлень, пов'язаних із тією чи іншою ситуацією. Продукування метафор доцільно розглядати не тільки як показник інтелектуальних здібностей студентів, але й їхнього ставлення до навчальної та міжособистісної взаємодії.

Обмеження використання герменевтичних та феноменологічних методів у пізнанні педагогічної дійсності пов'язані із необхідністю урахування впливу методологічних та теоретичних уподобань педагога, його здатності до інтерпретації явищ та процесів дійсності, усвідомлення принципової неповноти результатів пізнання, неможливістю порівняння таких результатів унаслідок неповторюваності педагогічних ситуацій.

Тенденції до посилення міждисциплінарних зв'язків у сучасній науці зумовлюють використання у педагогічній теорії та практиці методів інших предметних галузей, зокрема таких, як SWOT-аналіз, концептуальних аналіз, методи дослідження трендів та ін. Відповідно, палітра використовуваних у професійній підготовці майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників суттєво розширюється.

Реалізація у загальнопедагогічній підготовці ідеї вертикальної наступності (І. Циркун) між рівнями вищої освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура), принципів спіральності та рекурсивності зумовлює необхідність розширення номенклатури методів пізнання педагогічної дійсності на кожному наступному рівні професійної підготовки (Рис. 4.2).



**Рис. 4.1.** Ускладнення номенклатури методів пізнання педагогічної дійсності

У виборі та обґрунтуванні методів пізнання педагогічної дійсності необхідно враховувати її *особливості та межі*. По-перше, пізнання педагогічної дійсності – це вид соціогуманітарного пізнання, об'єктом та суб'єктом якого виступає особистість та багатство її взаємин із світом. По-друге, згідно принципів постнекласичної наукової раціональності у пізнанні педагогічної дійсності особливого значення набуває сприйняття людини в єдності природного, соціокультурного та духовного аспектів її становлення та розвитку, аксіологічний контекст усіх форм педагогічної дійсності. По-третє, усталеною позицією в сучасній педагогічній теорії та практиці, зокрема в підручниках для майбутніх учителів, є репрезентація методів пізнання педагогічної дійсності в контексті формування дослідницької компетентності, дослідницьких умінь та навичок студентів педагогічних спеціальностей. Однак, означений аспект звужує потенціал пізнання педагогічної дійсності, оскільки у процесі професійної діяльності педагог має здійснювати постійне, перманентне вивчення та аналіз перебігу освітнього процесу, індивідуальних психолого-

педагогічних характеристик учнів. Відповідно, особливого значення набуває *діагностичне пізнання* як форма «універсальної епістемічної практики» (Є. Кротков, Т. Носова).

Обґрунтування такої змістової лінії – реалізація діалектичного способу пізнання педагогічної дійсності від фактів до педагогічної теорії, від пояснення сутності педагогічних явищ та процесів до отримання нового предметного знання – зумовлює звернення до однієї з найскладніших проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів / викладачів, а саме, зв'язку теорії та практики, установки «*на перетворення педагогічної теорії в метод пізнавальної діяльності*» [468, с. 25].

У буденному дискурсі поняття «теорія» асоціюється із поняттями «наука», «ідея», «міркування», «потлумачення», «повне знання», розглядається як протилежність практиці, як характеристика наукової діяльності. У науковому дискурсі *теорія* (від. грец. *θεωρία* – розгляд, міркування, вчення) «1) В широкому розумінні – особлива сфера людської діяльності та її результатів, яка включає в себе сукупність ідей, поглядів, концепцій, вчень, уявлень про об'єктивну діяльність, протистоїть практиці як предметно-чуттєвій діяльності і водночас перебуває з нею в органічній єдності. Теорія виростає з практики, узагальнює її та обґрунтовується нею, а практика осмислюється, організується і спрямовується теорією... 2) У власному розумінні – форма вірогідних наукових знань, що дає цілісне і систематичне уявлення про закономірності та сутнісні характеристики об'єктів» [508, с. 633]. Наукова теорія, як зауважує М. Лукацький, представляє «знання, що дає уявлення про закономірності та сутнісні зв'язки, що властиві певному (досліджуваному) фрагменту дійсності» [293, с. 132].

Наукова теорія виконує різні функції: синтетичну (об'єднання достовірних наукових знань у цілісну систему), пояснювальну (виявлення причинно-наслідкових зв'язків, сутнісних характеристик того чи того явища або процесу), систематизувальну (упорядкування багатомірного знання на основі інтегративних чинників), методологічну (визначення методів, способів, прийомів пізнання навколишнього світу), прогностичну (виявлення нових фактів, об'єктів або

властивостей на основі системного аналізу наявного наукового знання), практичну (виступає «керівництвом до діяльності», до забезпечення оптимальної, раціональної реалізації завдань тієї чи тієї діяльності).

У контексті формування в майбутніх фахівців сфери освіти установки на усвідомлене використання методів пізнання педагогічної дійсності важливою є теза науковців про те, що наукова теорія виступає обов'язковим компонентом наукового методу, «квінтесенцією, вищим підсумком розвитку пізнання того чи іншого фрагменту дійсності. Саме тому, що наукова теорія є значущим складником наукового методу, сьогодні часто говорять про те, що науковий метод – теорія в дії» [293, с. 132].

У філософському контексті означена проблема розглядається як стан гносеологічного буття теоретичного знання, «обернення теорії в метод» [184, с. 237]. Так, «трансформація теорії в метод передбачає алгоритм використання методу, тобто своєрідної «методологічної технології» як системи кроків реалізації методом свого евристичного потенціалу» [Там само]. Відповідно, кожний метод (пізнання навколишньої дійсності, навчання, виховання тощо), який презентується у змісті загальнопедагогічної підготовки, має включати позиції щодо його праксеологічної реалізації – демонстрація «роботи» методу, визначення принципів та правил, що містить той чи той метод, перевірка алгоритму методу, обґрунтування його оптимальності.

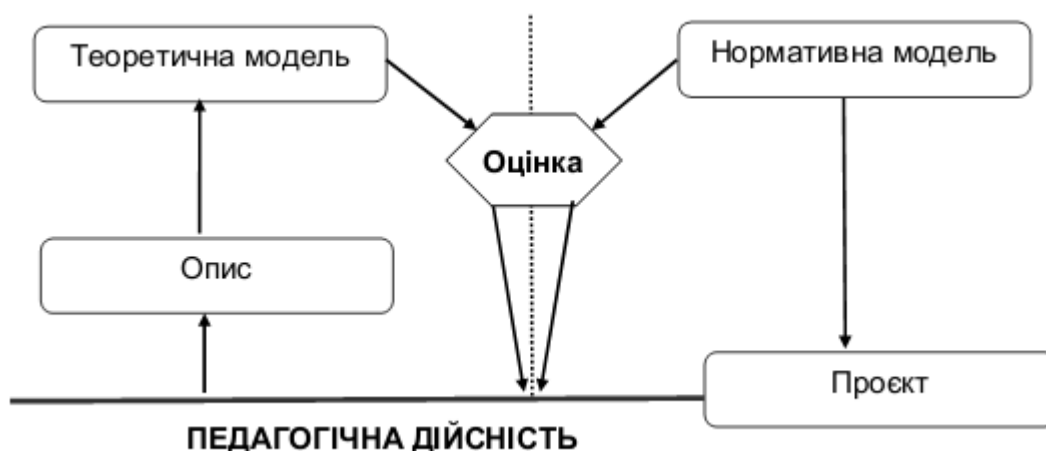
Забезпечення взаємозв'язку теорії та практики, «переведення теорії у метод» можливе за умови вивчення теоретичних питань педагогічних дисциплін як у форматі «теорія+практика», так й у форматі «практика+теорія». Перший варіант є найбільш поширеним в освітньому процесі ЗВО, передбачає використання інтерактивних форм та методів (ділові та рольові ігри, дискусії, тренінги тощо), навчальних проєктів, кейс-методу і т.д. як контексту використання теоретичних знань, способів перевірки рівня їхнього засвоєння. Другий варіант – менш поширений – пов'язано із «зануренням» студентів на початковому етапі у практичну ситуацію, вирішення якої потребує визначення та усвідомлення межі між наявними знаннями та

незнанням, гіпотезування щодо напрямів отримання необхідного теоретичного знання, виокремлення методів пошуку та узагальнення необхідної інформації, способів її презентації, сполучення індивідуальної та колективної роботи. Останній варіант передбачає достатньо високий ступінь мотивації та підготовки студентів, необхідність якісного навчально-методичного супроводу самостійної діяльності здобувачів. У практиці загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів доцільно використовувати елементи формату «практика-теорія» на етапі проблемно-методологічного вступу до вивчення навчальної теми, у процесі самостійної роботи.

Проблему переходу від теоретичної моделі педагогічного знання до нормативної, тобто практики, ґрунтовно досліджував В. Краєвський. За результатами співставлення науки та практики учений відзначав, що «засоби, що використовуються, з одного боку, в науковій, а з іншого – в практичній педагогічній діяльності, співвідносяться як засоби наукового пізнання та безпосередньої практичної діяльності людей» [264, с. 82]. Перехід від науково-теоретичної до конструктивно-технічної функції педагогіки здійснюється «на високому рівні теоретичного узагальнення та виступає як рух від закономірностей до нормативних узагальнень найбільш високого рангу – до принципів педагогічної діяльності» [Там само, с. 93]. Таким чином, важливою категорією у контексті «обернення теорії в метод» є принцип як «поняття, що уособлює узагальнення та поширення якого-небудь положення на всі явища тієї галузі, з якої даний принцип було абстраговано» [Там само, с. 94]. Важливим необхідно визнати наступне твердження: «перехід від закономірностей до принципів та відповідно від однієї функції педагогічної науки до іншої може здійснюватися не завдяки логічним перетворенням, а через діяльність, причому діяльність дослідницьку» [Там само, с. 95].

У контексті нашого дослідження приймаємо такі позиції: по-перше, знання теорії зумовлює можливість цілеспрямованого спостереження, пізнання педагогічної дійсності, по-друге, принципового значення набувають оцінні судження, тобто розгляд явища або процесу криз призму ціннісно-

сміслових, методологічних установок педагога, його готовності до відповідального та усвідомлення прийняття цінностей перетворювальної педагогічної діяльності (Рис. 4.2).



**Рис. 4.2. Перехід від опису до проекту практичної педагогічної діяльності (за В. Краєвським)**

Теоретичні педагогічні знання, які студенти опановують на заняттях з педагогічних дисциплін, є основою для професійного ґрунтовного розуміння законів, принципів, методів, засобів педагогічної діяльності. Однак, для само по собі знання не може гарантувати розуміння та перетворення в практичну дію, а є необхідною передумовою для відповідної діяльності суб'єкта освітнього процесу. Саме розуміння пов'язано із процесом мисленнєвого осягнення сутності багатомірної педагогічної дійсності та виступає важливим чинником *перетворення теоретичного знання в метод* завдяки формуванню понятійно-категорійної системи у свідомості майбутніх фахівців, усвідомленого прийняття понять «принцип» та «правило». Відповідно, взаємозв'язок теоретичного знання, чуттєвого сприйняття педагогічної дійсності, розуміння та практичного уміння досягається на основі використання відповідних технологій загальнопедагогічної підготовки, які забезпечують єдність «відання» и «бачення» на основі базових принципів, на яких будується процес професійної педагогічної діяльності.

Визначення змістових ліній методологізації загальнопедагогічної підготовки безпосередньо пов'язано із ідеями *наукової актуальності*, які ґрунтуються на філософських положеннях епістемологічного актуалізму (В. Канке), необхідності орієнтації підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників на соціокультурні виклики сучасності, актуальне педагогічне знання, новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Набуття знань у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів буде мати змістовну та процесуальну цінність тільки за умови, якщо воно відображає реальний стан освітнього простору сьогодення, є актуальним педагогічним знанням та має ознаки перспективності, тобто орієнтовано на вирішення проблем педагогічної дійсності у майбутньому. Згідно позицій В. Авер'янова «поняття „актуальне знання”, „нове знання”, „сучасне знання” та ін., що призначені описати процес досягнення адекватності знання досліджуваному світу, – тільки атрибути процесу пізнання, що відображають короткий часовий лаг між знанням, яке оформлено у вигляді концепції, та об'єктивною реальністю, що нею описується» [5, с. 38]. На жаль, але важко не погодитися із думкою В. Канке, який у контексті дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів зауважує, що аналіз підручників для вишів засвідчує, що «часто їх зміст відповідає теоріям, що культивувалися 10-30 років тому» [199, с. 91]. Згідно принципу епістемологічного актуалізму у потрактуванні В. Канке «актуальними у педагогічному відношенні є найбільш розвинені теорії» [Там само]. Відповідно, важливою є проблема побудови інтерпретаційного ряду педагогічних теорій та, що особливо важливо, навчання майбутніх педагогів умінь та навичок інтерпретації теоретичних досягнень педагогіки в минулому з позицій більш розвинених теорій. Таким чином, визнання педагогіки як відкритої системи, що постійно розвивається, зумовлює постійну увагу саме до актуального педагогічного знання як знання, яке адекватно відповідає на виклики сучасності, володіє дискурсотвірною спроможністю.

Таким чином, у процесі пізнання педагогічної дійсності необхідно використовувати якісні форми роботи з феноменом (опис, аналіз, інтерпретація),



орієнтуватися на одиничні випадки та особливості повсякденності, фокусуватися на мові та смислових одиницях будь-якого висловлювання, урахувати суб'єктивні чинники у взаємодії усіх учасників освітнього процесу. У межах відповідних навчальних тем, конкретного питання або завдання педагогічних дисциплін мають широко застосовуватися логіко-гносеологічні методи пізнання (аналіз, синтез, порівняння, класифікація тощо), феноменологічні та герменевтичні методи (аналіз наративів, біографічний метод, проєктивні методи тощо), методи пізнання педагогічної повсякденності (спостереження, аналіз документів тощо). Самостійна робота здобувачів передбачає усвідомлений вибір та обґрунтування доцільності використання того чи того методу, аналіз особливостей контексту ситуації або педагогічного тексту (навчального, наукового, художнього), рефлексивну оцінку перебігу виконання завдання та його результатів. Логіка визначення змістових ліній методологізації загальнопедагогічної підготовки має створювати підґрунтя для реалізації майбутніми фахівцями сфери освіти завдань професійної педагогічної діяльності на основі наукових педагогічних теорій, методології практичної діяльності.

#### **4.2. Технології методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Визначення інструментального, технологічного забезпечення процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти здійснюється з урахуванням вимог щодо антиципації (прогнозування результатів діяльності та можливих бар'єрів на шляху до успішного результату), контекстуальності (цілеспрямоване створення відповідного середовища), інструменталізації (вибір комплексу засобів, технік та технологій згідно визначеної мети та ресурсного забезпечення), економізації (зменшення витрат часу, емоційних ресурсів за рахунок оптимізації усіх форм відповідної діяльності), евристичності (використання інноваційних способів здійснення діяльності).

Теоретико-методичні засади використання педагогічних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери освіти представлено у наукових працях таких вітчизняних дослідників, як Н. Волкова [116; 117; 118], І. Прокопенко [385], С. Сисоєва [466] та ін. Форми та методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів на заняттях з дисциплін педагогічного блоку репрезентовано у працях С. Вітвицької [106], О. Дубасенюк [418], В. Каплінського [201; 204], П. Олійник [360], Г. Пономарьової [398; 400], В. Садової [448], А. Сбруєвої [194], В. Тушевої [498] та ін.

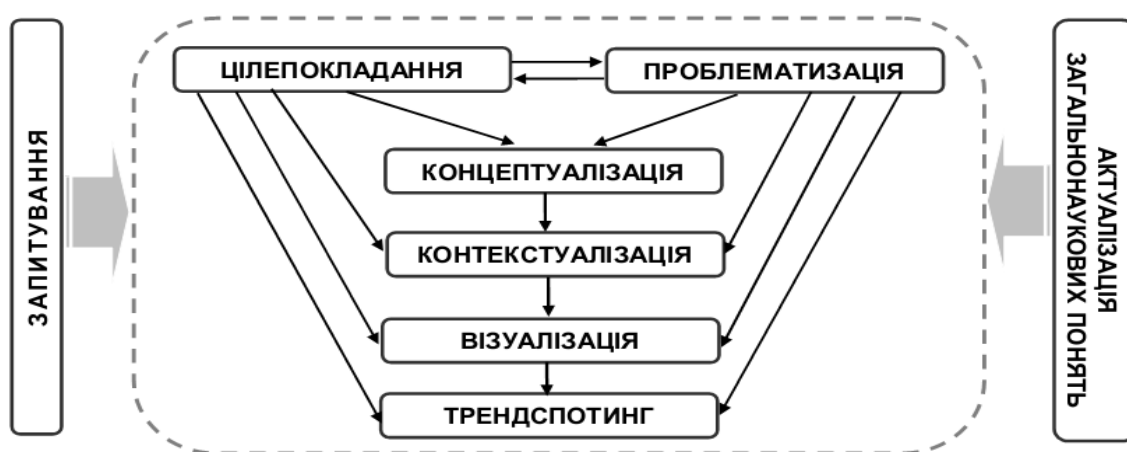
Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки ґрунтуються на положеннях діяльнісно зорієнтованих освітніх технологій, що передбачають визначення послідовності технологічних процедур, що сприяють оптимізації засвоєння студентами навчальних дій та способів діяльності.

Практика педагогічної освіти орієнтована на цілеспрямоване використання комплексу сучасних освітніх технологій, зокрема інтерактивних, доцільність використання яких, як зауважує Н. Волкова, зумовлена тим, що «професійна діяльність будь якого фахівця насичена як звичними, так і незапланованими, мінливими ситуаціями, які потребують оперативного прийняття рішення, неоднозначності в інтерпретаціях подій, пов'язані з неочікуваною поведінкою людей. Зазначене вимагає від фахівців володіння глибокими професійними знаннями, уміннями обговорювати й обмірковувати професійні проблеми; аргументувати власні позиції, приймати рішення та доводити їх до відома партнерів; організовувати професійний безпосередній та опосередкований діалог з колегами, партнерами, обирати поведінкові стратегії, адекватні професійній комунікативній ситуації та ін.» [118, с. 5]. Також необхідно враховувати, що інтерактивні технології забезпечують трансформацію навчального процесу «у співнавчання, взаємонавчання (колективне, мікрогрупове, групове, навчання у співпраці), де студент і викладач рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання» [Там само].

З урахуванням завдань дослідження у процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки актуальними є діалогічно-дискусійні, інформаційно-

комунікаційні технології, технології аналізу ситуацій, тренінгу і т.п., спрямовані на забезпечення активної навчально-пізнавальної діяльності, створення організаційних умов практико зорієнтованого характеру підготовки майбутніх учителів / викладачів.

Згідно концепції дослідження та з урахуванням сутності технології як системи умов, форм, методів та засобів вирішення поставленого завдання (О. Новиков) основними технологіями методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти визначено цілепокладання, актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація, трендспотинг (Рис. 4.3)



**Рис. 4.3. Технології методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Зазначені технології спрямовані на пізнання багатомірної педагогічної дійсності, представленої у загальнопедагогічній підготовці майбутніх фахівців сфери освіти у різних формах (наукові, навчальні, публіцистичні, художні тексти, педагогічні ситуації різного типу, відеоресурси, статистичні матеріали тощо), передбачають використання комплексу методів (аналіз, синтез, класифікація, узагальнення, порівняння, ідеалізація, спостереження, аналіз продуктів діяльності, аналіз наративів, біографічний метод, проєктивні методики тощо) та спрямовані на формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників.

Наскрізною ідеєю у розробці завдань у межах відповідних технологій, методів та прийомів обрано опору на *когнітивно-візуальний підхід*, що передбачає сполучення текстової та візуальної форм подання навчального матеріалу та, як наголошує Н. Манько «суттєво впливає на активізацію, підвищення динамічності систем розумової та навчальної діяльності з переробки та засвоєння знань» [307, с. 66]. Ми враховуємо позицію про те, що «кодово-понятійний конструкт знання не тільки забезпечує, але й ініціює когнітивні структури мислення, оскільки аналітико-синтезувальна функція (переробка інформації та концентрація ідей) виконується ними при візуально-образній підтримці» [Там само, с. 67].

Пізнання педагогічних явищ та процесів передбачає з'ясування та аналіз їхньої структури, ієрархії, зв'язків між компонентами, особливостей функціонування у зовнішньому середовищі (метасистемний аспект). У межах системного підходу доцільно використовувати різні типи аналізу – структурно-компонентний, функційний, інтегративний, прогностичний, враховувати ресурсне забезпечення, динамічний характер розвитку відповідного явища або процесу як системного утворення. Відповідно, на основі усвідомлення сутності понять «система», евристичних можливостей логіко-гносеологічних методів пізнання (аналіз, синтез, узагальнення тощо) у межах ОК загальнопедагогічної підготовки доцільно використовувати завдання, спрямовані на виявлення структури педагогічного явища або процесу, з'ясування їх функцій, властивостей як системних утворень.

*Технології цілепокладання* ґрунтуються на наукових положеннях психології цілепокладання (Г. Балл, О. Леонт'єв, Т. Малиненко, О. Осичка, Ю. Швалб та ін.), педагогічного (О. Бобильова, Н. Коростильова, О. Лебедев, Я. Турбовський, А. Хуторський та ін.), освітнього (А. Хуторський), навчального (В. Давидов, Л. Любушкіна, Л. Опанасенко та ін.) цілепокладання.

Традиційно поняття «ціль» визначається змістовим 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 інформаційному просторі на основі врахування особливостей виконавців діяльності, у ході якої передбачено досягнення поставленої мети. Цілепокладання, по-перше, пов'язане із образом майбутнього, спрямованістю на реалізацію індивідуальних та суспільних інтересів та запитів, по-друге, зумовлено особливостями предметної професійної діяльності та індивідуальними соціально-психологічними властивостями особистості. У процесі цілепокладання реалізуються такі *етапи*: формулювання мети, переведення мети у завдання, визначення параметрів очікуваного результату, його критеріїв та показників, з'ясування ресурсного забезпечення.

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» [338, 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 ЗВО, і як складник майбутньої діяльності педагога на різних рівнях (організація навчальної та виховної діяльності учнівської молоді, самоосвітня діяльність педагога тощо).

Реалізація цілепокладання у процесі загальнопедагогічної підготовки має враховувати наявний соціокультурний контекст розвитку сфери освіти, який може суттєво змінюватися внаслідок впливу зовнішніх чинників, зокрема стрімкого розвитку технологічних засад суспільства, нових освітніх трендів; самостійність студентів як активних суб'єктів пізнання у визначенні навчальних цілей; варіативність навчальних цілей: *загальнонавчальні*, що відображають

загальні компетентності професійної підготовки майбутніх фахівців; *предметні*, що локалізуються у межах конкретної навчальної дисципліни. Також необхідно враховувати ієрархію навчальних цілей, ступінь їхньої конкретизації. При цьому важливо відзначити, що максимально конкретизовані навчальні цілі у вивченні предметного змісту безпосередньо спрямовані на практичне використання тих чи тих професійних умінь та навичок. Однак, така конкретизація, як правило, відповідає теперішньому стану вимог до професійної діяльності та створює суттєві утруднення для її реалізації у найближчому та віддаленому майбутньому внаслідок наявної тенденції щодо трансформації, ускладнення вимог до професійної сфери та компетентності фахівців. Відповідно, актуальним є співвіднесення навчальних цілей у межах таких характеристик, як конкретність та широта знань. Конкретність необхідна для вирішення професійних завдань на рівні теперішнього часу, а широта забезпечує мобільність фахівця щодо оновлення системи професійних знань та умінь для майбутнього.

З метою формування мотиваційно-ціннісного компоненту методолого-практикологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників згідно позицій технології цілепокладання доцільно використовувати проблемний аналіз фрагментів наукових та публіцистичних текстів, матрицю Ейзенхауера, SMART-технологію, такі прийоми, як визначення пріоритетів, формування дерев цілей, таксономія навчальних цілей Б. Блума, мозковий штурм, ретроспективна рефлексія досвіду шкільного / університетського навчання, прийоми «Дерево цілей», «Деформований текст», «Концепт-карта навчальної теми» та ін.).

*Актуалізація загальнонаукових понять* розглядається на основі наукових положень щодо статусу загальнонаукових понять у процесі пізнання (Є. Войшвилло, В. Готт, Д. Горський, В. Карпович, Б. Кедров, Е. Семенюк, А. Урсул та ін.), універсальї мови науки (М. Блажевич), когнітивних механізмів понятійного знання (А. Брушлинський, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Давидов, П. Гальперін, Н. Талізін та ін.), понятійного мислення як підґрунтя організації

наукового та навчального знання (Л. Веккер, Г. Железовська, М. Холодна, Л. Ясюкова та ін.). Проблеми систематизації понятійно-термінологічного апарату педагогіки репрезентовано в наукових працях М. Галагузової, І. Кантора, І. Кічевої, Б. Комаровського, Н. Коршунової, В. Краєвського, А. Найна, В. Полонського, М. Сокол, Г. Штинової та ін.

Процес професійної підготовки майбутніх учителів передбачає суттєву увагу до понятійно-термінологічної компетентності студентів педагогічних спеціальностей, що спрямована на формування вмій та навичок критичного мислення, метакогнітивних здібностей, готовності до неперервної освіти. Освоєння професійної педагогічної термінології передбачає вільне володіння майбутніми вчителями та викладачами логічними операціями в процесі визначення понять, їхнього використання з метою проблематизації та концептуалізації явищ і процесів педагогічної дійсності, проектування освітнього процесу, самоаналізу педагогічної діяльності.

У філософському енциклопедичному словнику *поняття* визначається як «1) спосіб розуміння та абстрактного уявлення результатів пізнання певної предметної галузі через усвідомлення істотних характеристик її об'єктів; 2) форма мислення, що характеризується відображенням закономірних відношень та властивостей об'єктів у вигляді думки про їхні загальні та специфічні ознаки» [508, с. 497]. У Словнику базових понять з курсу «Педагогіка» поняття потрактовано як «форма мислення, що відображає найбільш істотні властивості, зв'язки і відношення предмета чи явища, основна функція – виділення загального» [473, с. 69].

Поняття характеризуються узгодженістю змістових, операціональних та образних компонентів, виконують роль інструмента для теоретичного мислення, реалізації завдань науково-дослідницької та практичної діяльності.

Визначаючи роль мови педагогіки в контексті сучасного наукового знання, В. Краєвський наголошує, що «розвиток науки характеризується взаємопов'язаними процесами диференціації та інтеграції наукового знання. Процес зближення наук, застосування комплексного підходу викликали появу

понять, загальних для багатьох часткових наук, але відрізняються від філософських категорій. Широко застосовуються такі поняття й у педагогіці, одна з функцій якої – інтеграційна, що передбачає об'єднання зусиль різних наукових дисциплін у науковому обґрунтуванні практики. Навряд чи можна в наш час, проводячи фундаментальне педагогічне дослідження, обійтися без таких загальнонаукових понять, як «система», «структура», «функція», «елемент», «оптимальність», «стан», «організація», «формалізація», «модель», «гіпотеза», «рівень» та ін.» [264]. Так само С. Гончаренко підкреслює, що «якщо виключити з арсеналу дидактики загальнонаукові поняття або поняття суміжних наук, то в нас залишиться дуже бідний набір засобів для відображення педагогічної дійсності. В той же час неправильно було б підміняти власне дидактичні поняття іншими. Це привело б до «розмивання» педагогічної теорії навчання, що означало б крок назад в її розвитку» [130, с. 154]. Отже, педагогічна теорія та практика використовує і філософські, і загальнонаукові та частково-наукові (власне педагогічні) поняття.

У процесі дослідження сутності, функцій, статусу загальнонаукових понять С. Позднева визначає загальнонауковість «як здатність функціонувати в широких комплексах наук (у принципі, в усіх науках)» [393, с. 116]. Загальнонаукові поняття, як відзначають Е. Семенюк та В. Мельник, формуються в добу НТР як якісно новий тип категорій науки, що поєднують окремі властивості філософського та конкретно-наукового знання [455, с. 257]. Найхарактернішими ознаками загальнонаукових понять є такі: принципова можливість їх використання при вивченні об'єктів будь-якої сфери, у будь-якій галузі знання. [455, с. 255].

Загальнонаукові поняття становлять підґрунтя фундаментальності освіти як спрямування на узагальнені й універсальні знання, формування наукового мислення та наукової картини світу як цілісної, інтегральної характеристики особистості, яка «володіє фундаментальним загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій на творчий саморозвиток в навчально-дослідницькій творчій діяльності, науковим стилем мислення» [130, с. 8].



Найуживанішими загальнонауковими поняттями в сучасній педагогічній теорії та практиці є такі, як: закон, закономірність, принцип, функція, умови, метод, структура, модель, ідея, інформація, критерій, показник, класифікація, процес, результат, система, спосіб, засіб, факт, форма, явище, адаптація, задача, типологія та ін., які зумовлюють функціонування в педагогічному лексиконі відповідних педагогічних понять (Таблиця 4.2).

Таблиця 4.2

### Взаємозв'язок основних загальнонаукових та педагогічних понять

Загальнонаукові поняття	Педагогічні поняття
Закон	Педагогічні закони
Закономірність	Педагогічні закономірності, закономірності навчання, закономірності виховання, закономірності соціалізації тощо
Принцип	Дидактичні принципи, принципи відбору змісту освіти, принципи виховання, принципи самоосвіти, принципи самоорганізації навчальної діяльності тощо
Метод	Методи навчання, методи виховання, методи науково-педагогічного дослідження, метод проєктів тощо
Функція	Функції педагогіки, функції вчителя, функції навчання, функції виховання, функції класного керівника, функції колективу тощо
Структура	Структура процесу навчання, структура шкільного колективу, структура уроку тощо
Система	Система педагогічних наук, педагогічна система, освітня система, виховна система тощо
Ідея	Ідея гармонійного розвитку особистості, педагогічна ідея
Критерій	Критерії ефективності навчання, критерії відбору методів навчання, критерії результативності виховання тощо
Процес	Педагогічний процес, освітній процес, виховний процес тощо
Форма	Форма організації освітнього процесу, форма навчання, форма виховання, форма позашкільної освіти, форми професійної орієнтації, форма контролю навчальної роботи тощо

Уявлення майбутніх учителів про загальнонаукові поняття опосередковані і досвідом вивчення шкільних дисциплін, і особистим досвідом усвідомлення казуальних, причинно-наслідкових зв'язків у буденному світі. Зазначені уявлення містять не лише когнітивний, логічний аспекти, відповідні теоретизування, а й емоційний, образний конструкти, які будуються на феномені неявного знання (М. Полані). Відповідно, у процесі актуалізації загальнонаукових понять на початковому етапі вивчення педагогічних дисциплін доцільно апелювати до буденного досвіду,

ураховувати можливі життєві уявлення, міфологізовані образи про ті чи ті поняття, терміни, що включені до індивідуального лексикону людини.

У процесі аналізу явища або процесу педагогічної дійсності здобувач освіти має зафіксувати відмінності між «попереднім» та «новим» емпіричним матеріалом, визначити «місце для нового» теоретичного поняття, здійснити схематизацію «нового» емпіричного поняття на основі теоретичних знань про «попереднє поняття», усвідомити наступність «нового» та «старого». За таких умов проблематизація як виявлення «місця» для нового педагогічного знання у процесі аналізу явищ та процесів педагогічної дійсності забезпечує усвідомленість щодо проєктування наступних форм та методів використання «нового педагогічного знання» як особистісно значущого у професійній діяльності.

У процесі навчання педагогічних дисциплін доцільно використовувати такі методи актуалізації загальнонаукових понять: розпізнавання загальнонаукових термінів; з'ясування родових понять, характеристика змісту понять з урахуванням родового та видових понять; визначення логічного зв'язку (встановлення зв'язків між поняттями за аналогією, за причинно-наслідковим зв'язком тощо); визначення сутнісних ознак поняття на основі його атрибутивних характеристик; складання «карти понять», денотатного графа, кластера понять; розробка логіко-сислової моделі поняття; ідентифікація понять у навчальній та позанавчальній ситуації; метафорична візуалізація загальнонаукових понять; встановлення взаємозв'язків між поняттями на основі кіл Ейлера.

*Технології запитування* ґрунтуються на положеннях М. Гайдеггера щодо запитувального мислення, філософських дослідженнях проблем запитування та запитувальної активності О. Валевського, А. Гура, В. Розіна, П. Хакуза, логічної структури запитування (Н. Белнап, В. Берков, Є. Войшвилло, Я. Хінтікка та ін.), дослідженнях навчального запитування (М. Махмутов, П. Підкасистий, Н. Шумакова та ін.), запитувань як інструменту розвитку критичного мислення (О. Пометун), технологій діалогічного навчання (Є. Ільїн, А. Король, А. Хуторський та ін.). Запитування розглядається як засіб фіксації позиції, зміни ракурсу погляду на проблему, організації та комунікації, спрямованості на пошук (В. Карастелев).

*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). З лінгвістичної точки зору для запитання характерні такі ознаки: структурні (змінений порівняно із ствердженням порядок слів), компонентні (наявність запитальних слів, необхідність допоміжних дієслів у деяких типах запитання), функційні (інтонаційне оформлення в усному мовленні та знак запитання у письмовому). Мовну форму виразу запитання, що «фіксує вимогу щодо усунення невизначеності в знанні або розумінні певного предмету» (В. Берков), становить запитальне речення, до структури якого входять слова зі знаком запитання – «Чи...?», «Що... ?», «Коли... ?», «Де... ?», «Чому...?» та ін. й основна частина, що фіксує знання суб'єкта, яке він хоче уточнити, доповнити, визначити його істинність або хибність. Показовим є те, що англійське слово «*question*» (питання) походить від слова «*quest*», що може позначати «пошуки, пов'язані із певною невизначеністю та навіть ризиком». Відповідно, походження слова «запитання», принаймні в англійській мові, передбачає наявність пошуку в ситуації невизначеності.

В. Гейзенберг у свій час наголошував, що правильно поставлене питання іноді має більше значення, ніж рішення тієї чи іншої проблеми. На думку У. Бергера питання має бути красивим [36]. Красиве питання – це амбіційне питання, що спонукає до дії та може змінити наше сприйняття або ставлення до чого-небудь та слугувати каталізатором змін.

У науковій літературі *запитування* розглядається як «фіксація неповноти знання в тій чи тій галузі» [520, 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 [29, с. 126].

Р. Колінгвуд, британський філософ першої половини ХХ ст., відзначав необхідність побудови «логіки запитань та відповідей»: «Завжди знаходилися люди, які розуміли, що справжніми «одинацями думки» не є пропозиції, а щось більш складне, в якому пропозиція слугує відповіддю на запитання... Коли Платон описує мислення, як «діалог душі з самою собою», він має на увазі (як можна судити з його діалогів), що мислення – процес постановки запитань і отримання на них відповідей, причому друге передує першому – певний Сократ, закладений в нашій душі. Коли Кант говорив, що тільки мудра людина знає, які запитання вона може задати, він фактично відкидав пропозиційну логіку і вимагав її заміни логікою запитання та відповіді» [2332, с. 341–342].

У сучасному філософському дискурсі проблема запитання як особливої форми думки, мислення розглядається такими науковцями, як Л. Авер'янов, В. Берков, М. Кондаков, Ю. Петров та ін. Згідно логічних умов запитання має відповідати вимогам чіткості, визначеності, недвозначності, системності. Діалектичне запитання передбачає наявність особливої пізнавальної позиції, фіксації певних меж свого незнання. Слушною залишається теза Е. Ільєнкова про те, що «*мистецтво думати починається з уміння задавати запитання*».

У психологічному контексті дослідження проблеми запитання та запитання у професійній підготовці майбутніх учителів найбільш суттєвими є такі позиції: роль запитання як пускового механізму, своєрідного триггеру, що активізує пізнавально-пошукову діяльність; «запитання, – як відзначає Л. Веккер, – є психічним відображенням нерозкритості, непередставленості тих предметних стосунків, на з'ясування яких спрямовано увесь наступний мисленневий процес» [98, с. 6]; необхідність інтеграції холістичної стратегії правої півкулі мозку та аналітичної стратегії лівої півкулі.

У науково-педагогічній літературі феномен запитання здебільшого розглядається як продукт освітньої діяльності, як елемент системи «запитання – відповідь», що розробляється та використовується на різних етапах навчального процесу. У контексті реалізації завдань технології розвитку критичного мислення О. Пометун розглядає запитання «як основну рушійну

силу мислення, що навіртає учнів до їхньої власної інтелектуальної енергії. У процесі мислення саме запитання виступає його пусковим механізмом – тим сірником, що його запалює. Думка залишається живою лише за умови, що відповіді стимулюють подальші запитання» [179, с. 12].

Вміння ставити запитання розглядається як важливий *компонент універсальних компетентностей*. Декларація про використання рамкової моделі компетенцій для демократичної культури, яка була прийнята Радою Європи в 2016 р., для компетенцій «практичні навички» містить дескриптор щодо умінь та навичок задавати запитання, які свідчать про розуміння позиції іншої людини.

Науковці відзначають, що традиційно у шкільній практиці запитання використовуються з метою оцінки засвоєння учнями відповідного навчального матеріалу. Однак, функційні можливості запитання набагато ширші. Вони мають використовуватися з метою «зацікавити учня або надати йому допомогу в навчанні, привернувши його увагу до прогалини у знаннях чи слабкого місця у міркуваннях, підбадьорити його, надаючи можливість оригінальної відповіді на цікаве запитання, відкрити для нього нові сторони проблеми за допомогою порівняння власних думок з думками інших» [179, с. 13].

Принциповою ознакою проблеми дидактичного потенціалу запитання та запитування в цілому саме у педагогічній практиці постає парадоксальність педагогічної дійсності, коли запитання, що транслуються в навчальному процесі не пов'язані із свідомою активністю учнівської та студентської молоді, а їх запитувальна активність з роками суттєво знижується. О. Бреніф'є, відомий французький філософ, відзначає основні причини згасання дитячого запитування: ігнорування допитливості дитини та запитань, які вона задає; надання готових відповідей поза урахування складності та доцільності відповідей; поблажливість з боку дорослих [51, с. 113–117]. Показовою є така думка дослідника: «запитання має цінність само по собі: це відкриття світу і буттю, воно обов'язково виробляє на світ

концепт або ідею, хоча і не розкрити, і не може бути менш значущим, ніж його відображення – відповідь» [Там само].

Превалювання запитання як способу перевірки наявних знань суттєво збіднює можливості запитування як способу пізнання. Більш того, традиційна освітня практика формує в учнів та студентів очікування, що на будь-яке питання існує «правильна відповідь». Відповідно, орієнтація на репродуктивний характер відповіді взагалі нівелює смислоутворення як важливу функцію навчального діалогу та навчальної комунікації.

Значущість запитування як форми мислення, актуальність запитування як способу залучення особистості до активної мисленнєвої діяльності зумовлюють звернення до *технологій запитування*, які можна визначити як систему технік запитування на основі запитувальної активності та проблемного бачення особистості. Специфічною ознакою технологій запитування є акцентування уваги студентів, магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей на багатомірності педагогічного процесу, множинності поглядів на явища та процеси педагогічної дійсності, необхідності її сприйняття у категоріях становлення та розвитку.

Технології запитування ґрунтуються на запитаннях різного типу, а також на таких специфічних методах, як включення відомого в інший контекст; надання висловлюванню іншого смислу; сумніви та подолання власної думки; зіткнення смислів (П. Хакуз), техніках інтерактивного запитування («ромашка Блума», позиційне запитування, переведення відкритих запитань у закриті та ін.), Q-Storming (запитувальний штурм) (Х. Греггерсен), метод «П'ять Чому» (С. Тойода), створення ситуаційної карти запитування, метод Д. Пойа та ін.

В. Карастелев та В. Данилова у контексті дослідження теорії та практики запитування, розвитку запитувальної активності пропонують спеціальні техніки запитування [146; 205]: креативне запитування; карта запитань; позиційне запитування.

*Креативне запитування* найбільш ефективно для обговорення загальних фундаментальних ідей, включає вибір загальної теми та її обговорення протягом 20-30 хвилин виключно у формі запитань.

*Техніка позиційного запитування* передбачає, що запитування можуть не тільки вказувати на нові ракурси у розгляді певної теми, проблеми, а й допомагати людям співвідносити свої плани та координувати дії у межах сумісної діяльності [146]. Відповідно, постановка таких запитань потребує свідомого зайняття позиції. І така позиція відображає не просто «точку зору» (позиція в пізнанні), а відображає позицію стосовно сумісної діяльності, тобто розуміння своєї зони відповідальності, своїх можливостей та необхідних зв'язків із іншими учасниками. Позиційний обмін передбачає, що до його початку визначено ролі, у межах яких учасники формулюють запитання. Варіантом техніки позиційного запитування є зміна ролевих позицій, послідовне заняття ключових позицій із поверненням до вихідної. У такому випадку група отримує не тільки запитання, які вона сформулювала самостійно, а й запитання, які сформульовані іншими саме у цій «позиції».

В. Данилова пропонує *техніку «Карта запитань»* [146], складання якої надає можливість представити інтереси різних учасників у межах загальної теми (проблеми) та обговорити зв'язки між цими інтересами. Побудова карти включає три основні етапи: формулювання кожним учасником 1-2 запитань, запис їх на окремому стікері; розміщення усіх запитань на дошці або фліпчарті та групування за принципом «схожості». Відповідно формується певний локус («територія») на карті. Обговорення допомагає більш ґрунтовно усвідомити як окремі запитання, так й проблему в цілому.

У контексті використання технік інтерактивного запитування слухачами є зауваження дослідників про те, «така робота допомагає учасникам виразити свої інтереси, ознайомитися з іншими сторонами проблеми та знайти своє власне місце у загальному «просторі запитань». Це особливо корисно, коли проблема ускладнюється зіткненням протилежних думок учасників спільної справи (наприклад, проблема шкільної реформи)» [146,

с. 122]. Такі техніки утримують від звички реагувати на запитання миттєво та свідчать, що про запитання можна міркувати. І така робота виявляється більш продуктивною, ніж традиційні уявлення про те, що будь-які запитання потребують обов'язкових вирішень.

У процесі вивчення базових педагогічних дисциплін або відповідних модулів на всіх рівнях освіти (бакалаврат, магістратура, аспірантура) провідною ідеєю навчання технологій запитування постає *акцентування уваги майбутніх учителів / викладачів на цінності таких запитань, які актуалізують ті чи інші протиріччя в явищі чи процесі педагогічної дійсності*. Уміння бачити протиріччя в реальних подіях педагогічної буденності – важливий елемент формування саме методологічного мислення, «методологічного бачення», яке постає підґрунтям для діяльнісного компоненту методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти

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. Орієнтація на самостійний науково-педагогічний пошук, виконання різних форм дослідницької діяльності вимагає умінь та навичок проблематизації та концептуалізації, методологічної рефлексії, що, у свою чергу, пов'язано із володінням технологіями запитування. Відзначимо, що на цьому рівні запитання розглядається насамперед як засіб наукового пошуку, як зв'язок між відомим та невідомим у межах предмета конкретного наукового дослідження.

Згідно концептуальних ідей дослідження використання технік, прийомів запитування має ускладнюватися у процесі загальнопедагогічної підготовки в умовах трирівневої системи вищої освіти. Так, відзначимо актуальність використання аспірантами *запитувальної моделі наукового пошуку*, що була запропонована Я. Хінтіккою. Означена модель дозволяє розглядати науковий процес пошуку як стратегічний цілеорієнтувальний процес, який створює підґрунтя для відкриттів. При цьому для логіки, що була запропонована Я. Хінтіккою, принциповою є позиція формулювання запитань, які, в свою



чергу, ініціюють подальше експериментування, зокрема спостереження, та появу наступних запитань. Спостереження, як зауважував Я. Хінтікка, це завжди відповідь за запитання [524, с. 273]. Отже, для аспірантів робота із методами та техніками запитування має орієнтуватися саме на поняття «наукове запитання» та логіку формулювання таких запитань з метою реалізації завдань науково-педагогічного дослідження.

Таким чином, використання технологій запитування у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників сприяє, *по-перше*, формуванню розуміння та прийняття обмеженості власної картини світу, упевненості у необхідності власних думок та міркувань у сприйнятті педагогічної дійсності, *по-друге*, становленню інтелектуальної сміливості, в тому числі готовності оцінювати думки інших, різні точки зору на певну проблему, педагогічне явище або процес.

Теоретико-методичні засади *технології проблематизації* пов'язані із дослідженнями проблеми як феномену пізнання (В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас та ін.), проблематизації як сукупності дискурсивних і недискурсивних практик, які конституюють ту чи ту річ як об'єкт для думки (М. Фуко), способу співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання (І. Ардашкін), проблемно зорієнтованого навчання.

Проблема (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) – запитання, що об'єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс запитань, вирішення яких становить істотний практичний або теоретичний інтерес. Етимологію терміну «проблема» прийнято вести від грецького дієслова *πρόβλημα* («баллейн») – кидати, тобто проблема – це «об'єкт, що кинутий уперед». У повсякденному мовленні поширені кліше «немає проблем», «без проблем», «це не моя проблема», «це твої проблеми» і т.п. За такими варіантами проблема стає синонімом перешкод та утруднень у житті.

У науковому дискурсі поняття «проблема» набуває спеціального смислу. Сутнісні ознаки проблеми завжди пов'язані із наявністю інформації, даних. Так, Х. Ортега-і-Гассет оригінальним чином представив зв'язок даних

із проблемою: даних немає – проблема неможлива; дані висвітлюють усе – проблеми немає; дані неповні – проблема! [364]. Таким чином, проблема є відкритою і незавершеною структурою, яка відхиляється від норм повноти і зв'язності (часткова невпорядкованість, відсутність належних зв'язків і т.п.).

Особливе місце в континуумі питань, пов'язаних із концептом «проблема», посідає наукова проблема, процес її пошуку, формулювання та вирішення. Принциповим моментом у реалізації технологій проблематизації у загальнопедагогічній підготовці є спрямованість на визначення наукової проблеми під час аналізу та інтерпретації явищ та процесів педагогічної дійсності. Надзвичайно показовими є слова Ф. Ніцше: «Велика проблема подібна дорогоцінному каменю: тисячі проходять повз, поки, нарешті, один не підніме його».

Науковою проблемою традиційно вважається зіткнення знання і незнання. Якщо йдеться про зіткнення особистого знання і незнання – це *навчальна проблема*, тобто проблема для окремої людини або групи людей, але не для професійної діяльності. А якщо загальне знання стикається із загальним незнанням, то можна говорити про *наукову проблему*. Якщо авторові вдається показати, де проходить межа між знанням і незнанням про предмет дослідження, то йому буває неважко чітко і однозначно визначити наукову проблему, а отже, і сформулювати її суть. Відповідно, актуальними залишаються слова С. Рубінштейна: «Кожна людина бачить тим більше невіршених проблем, чим більше коло її знань».

Поняття «*проблематизація*» отримало поширення у науковому обігу завдяки М. Фуко, який вважав, що проблематизація – це не репрезентація деякого наперед існуючого об'єкту або створення за допомогою дискурсу неіснуючого об'єкту, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи іншу річ у гру істинного і неістинного та конститує її як об'єкт для думки. Для сучасного рівня професійної підготовки майбутніх фахівців дуже важливою постає ідея М. Фуко про те, що *справжній фахівець має за допомогою аналізу, котрий він проводить у своїх галузях, заново*

*запитувати очевидності і постулати, стрясати звички і способи дії та думки, розсіювати те, що прийняте як відоме, заново переоцінювати правила і встановлення* [512, с. 312]. Таким чином, актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає у можливості переосмислення та переоцінки явищ та процесів дійсності.

Г. Батіщев розглядає проблематизацію як *спів-творчість*: «Безмежна діалектика сповнена протиріч і тим самим – проблем для суб'єкту: вона є світ проблем!» [28, с. 50]. І. Ардашкін у межах сучасної епістемології визначає проблематизацію як «спосіб співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання» [19, с. 149]. Для розуміння співвідношення понять «проблема» та «проблематизація» необхідно відзначити, що проблема пов'язана із подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – із виявленням багатовекторності, неоднозначності у тій чи іншій сфері життєдіяльності.

Конструктивістське підґрунтя проблематизації професійної дійсності пов'язано з тим, що згідно концептуальних засад конструктивізму наше знання про дійсність не є копією цієї дійсності, а постає образом, який сконструйовано людиною на основі певних схем та стратегій мислення та пізнання. Відповідно, успішність проблематизації професійної дійсності безпосередньо залежить не тільки від індивідуальних мисленнєвих здібностей студентів, а й від фундаментальності їхньої професійної підготовки у певній предметній галузі. Важливим є зауваження В. Сластьоніна про те, що «проблематизація педагогічної дійсності створює передумови для розуміння протиріч та невизначеності, що заважають самоактуалізації вчителя у проблемній інноваційній ситуації» [469, с. 21].

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти передбачає формування таких *умінь та навичок проблематизації*: бачити багатомірність педагогічної дійсності, визначати сукупність суб'єктів освітнього процесу, визначати протиріччя у межах конкретної педагогічної ситуації, формулювати запитання різного типу, переводити проблему з буденної мови на наукову та навпаки, використовувати наукову термінологію для опису

проблемної ситуації, переводити опис проблемної ситуації з однієї знакової систему в іншу, здійснювати декомпозицію проблем, відмовлятися від стереотипів у сприйнятті проблемної ситуації, формулювати завдання, що виникають внаслідок конкретної проблемної ситуації. У такому контексті проблематизація розглядається і як результат занурення в емпіричну дійсність, і як спосіб вироблення власної точки зору на неї. Відповідно проблематизація емпіричної педагогічної дійсності набуває особливої цінності тому, що викликає трансформацію режиму досвіду у режим мислення, оскільки, як відзначає В. Юлов, емпіричний досвід передає естафету мисленню виключно в проблемній ситуації [571].

У процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки доцільно використовувати такі технології проблематизації:

- 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);
- рефреймінг проблем, переформулювання; «диверсійний аналіз» (цілеспрямоване моделювання небажаних явищ з метою попередження їхнього реального прояву);
- SWOT-аналіз.

Технології проблематизації у межах загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та викладачів ЗВО реалізуються на основі добору стимульного матеріалу з опорою на: педагогічні задачі та ситуації, представлені у навчально-методичній літературі; педагогічні ситуації як елементи ретроспективного аналізу досвіду шкільного навчання; реальні педагогічні ситуації в межах відеоресурсів Інтернет, зокрема сервісу YouTube; педагогічні ситуації, представлені у кінофільмах різного жанру та часу; ситуації педагогічного

характеру, що відображені у творах образотворчого мистецтва; ілюстративний матеріал різного типу; статистичний матеріал освітньої сфери та ін.

Таким чином, проблематизація в контексті загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатомірності професійної дійсності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новими смислами власного досвіду функціонування у певних умовах.

Сутнісні ознаки *технології концептуалізації* визначено на основі філософських аспектів поняття «концептуалізація» (О. Анісімов, О. Кочергін, В. Медведєв, О. Попов), психології концептуального мислення (С. Ніканоров, А. Теслінов), можливості переходу від емпіричного опису явища до його зв'язного пояснення як «цілісного знання» (О. Разумовський), рівневої концептуалізації педагогічного знання (А. Закірова), положень концептуально зорієнтованого навчання – «concept-based learning» (Х. Еріксон) (Н. Erickson).

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 долю невербалізованої інформації» [265, с. 90]. У процесі усвідомлення та вербалізації концепти призводять до виникнення понять, а надалі і відповідних термінів.

У словникових виданнях поняття «концептуалізація» представлено як: «процедура введення онтологічних уявлень у накопичений масив емпіричних даних, яка забезпечує теоретичну організацію матеріалу; схема зв'язку понять, які відображають можливі тенденції зміни референтного поля об'єктів, що дозволяє продукувати гіпотези про їх природу і характер взаємозв'язків; спосіб організації роботи мислення, який дозволяє рухатися від первинних теоретичних концептів до все більш абстрактних конструктів, які відображають

у граничному допущення, покладені в основу побудови картини бачення досліджуваного сегменту реальності» [351, с. 331].

Т. Алексеєнко розглядає концептуалізацію як «процес систематизації та структурування накопичених у процесі еволюції знань про різні явища у вербалізованому оформленні, інтерпретації образів і тих асоціацій, які вони викликають» [10, с. 67]. Концептуалізація дозволяє встановлювати зв'язки «між явищами та подіями, що вивчаються («зв'язок» – ключове поняття!), побачити можливі варіанти розвитку процесів та побудувати багаторівневі та трансрівневі схеми, які можуть бути покладено в основу моделей конструктивного перетворення» [176, с. 6]. Важливим аспектом концептуалізації є виокремлення предметної галузі не тільки на підставі відповідного об'єкту, а й з урахуванням особливостей інтересу суб'єкта та можливостей дослідника [344, с. 39].

Процедури концептуалізації здійснюються на основі таких логічних операцій, як узагальнення, абстрагування, ідеалізація, моделювання, інтерпретація. Якість означеного процесу забезпечується рівнем сформованості *понятійних (насамперед концептуальних) здібностей*, які, відповідно до позицій М. Холодної, виявляються в таких властивостях понятійного мислення, як вибірковість та індивідуальна варіативність процесу породження нового ментального смислу [531, с. 158]. У процесі дослідження проблем освіти концептуалізація знання має розглядатися як процес наділення теоретичним смислом початкових уявлень про педагогічні явища або процеси, або як первинна теоретична організація наукового матеріалу [176, с. 6].

Останніми роками в освітній практиці набувають поширення ідеї концептуально зорієнтованого навчання – «*concept-based learning*» [583], основні положення яких пов'язані із переорієнтацією навчання з освоєння списків фактів та тем на освоєння набору узагальнень, що представлені у вигляді концептів. У межах такого навчання факти та теми завжди включені у більш широкий загальний контекст, який завдано такими концептами. Реалізація завдань «*concept-based learning*» спрямована на формування уявлень про концептуальні

ідеї, їхнє розуміння та забезпечення можливості трансферу цих ідей між темами та предметами.

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, з метою розвитку системного мислення, категорійних, концептуальних здібностей майбутніх учителів та викладачів, їхньої здатності до узагальнення, абстрагування, моделювання.

А. Закірова визначає концептуальне знання як «осмислене, відрефлексоване знання, які співвідносяться із настроями епохи, органічно пов'язано із культурою, релігією, не суперечить здоровому глузду, характеризується представленістю у знанні суб'єктивно-особистісного компонента та зв'язком із емпірикою» [175, с. 18]. Позиція дослідниці пов'язана із реалізацією феноменологічного підходу у пізнанні педагогічної дійсності, оскільки «концептуальне бачення дозволяє побачити індивідуальні прояви феноменів та ситуацій, що вивчаються», акцентувати увагу на їхній самотності та унікальності [Там само]. Для нашого дослідження важливою є теза про те, що концептуальне знання найчастіше виявляє себе у «різного роду дискурсах, «на перехресті текстів»: власне наукового, філософського, релігійного, літературно-художнього» [Там само], що суголосне трансдисциплінарним засадам визначення змісту та технологій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти.

Представлення педагогічної проблеми в трансдисциплінарному вимірі (у філософському (соціологічному) контексті, психологічному, власне педагогічному, на рівні буденно-життєвих уявлень, на рівні художньо-образного осмислення) ґрунтується на ідеях постнекласичної раціональності, багатомірності мислення, трансдисциплінарного підходу в освіті, потенційної можливості діалогу між носіями різного знання про один й той же об'єкт, між носіями різних способів пізнання педагогічної дійсності. У процесі навчання педагогіки доцільно використовувати такі методи і прийоми

концептуалізації, як «дерево понять», кластер, гіпотезування, метафорування з опорою на такі *складники концептуалізації*:

- асоціативний експеримент, що дозволяє побудувати палітру асоціацій як стимульного матеріалу для аналізу різних точок зору на проблему або педагогічну ситуацію;
- виокремлення ключових слів, пов'язаних із досліджуваним явищем або процесом;
- знайомство із словниковими дефініціями відповідного понятійного кола;
- формулювання запитань у межах «діалогу з концептом»;
- звернення до історико-культурних фактів, що впливають на розвиток та становлення концепту;
- звернення до наукових теорій та концепцій, що дозволяють здійснити аналіз та інтерпретацію з'ясованих причинно-наслідкових зв'язків;
- узагальнення та генералізація визначених у процесі аналізу концепту ідей, позицій, суджень.

У межах технології концептуалізації доцільно звернутися до *концепт-карт* як способу узагальнення понятійно-категорійного апарату певної навчальної теми або питання, аналізу структурної взаємодії між поняттями предметної галузі. Концепт-карта може створюватися за результатами аналізу навчального, наукового тексту та відображати основні ідеї, концепції, поняття.

Продуктивним методом концептуалізації явищ та процесів педагогічної дійсності є метафоризація [175]. Метафора розглядається як важливий засіб осмислення дійсності, виявлення таких її аспектів, які за інших умов залишаються непоміченими

Таким чином, концептуалізація у професійній підготовці майбутніх учителів/викладачів сприяє формуванню цілісної карти педагогічної дійсності, навичок понятійно-категорійного аналізу, усвідомленню варіативності та багатомірності репрезентації явищ та процесів педагогічної дійсності.

*Технології контекстуалізації* ґрунтуються на положеннях герменевтики (М. Гайдеггер, В. Дільтей, П. Рікер та ін.), філософії та психології повсяк-



денності (І. Гофман, Б. Марков, О. Улибіна, А. Шюц 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). У широкому смислі контекст розглядається як середовище або система обставин, в яких те чи інше явища або процес набуває особливого змісту. Контекст в освітній сфері – це обставини, в яких здійснюється освітній процес. При цьому такі обставини є зовнішніми для такого процесу, однак суттєво впливають на його перебіг.

Сутнісні ознаки контексту у психологічному та педагогічному ракурсах докладно розглядаються А. Вербицьким та В. Калашниковим [100]. Традиційним мовленнєвим зворотом у науково-педагогічних публікаціях є побудова фрази за таким принципом: *«щось розглядається у контексті чогось»*. Варіативність видів такого контексту по суті безмежна (сучасний, науковий, історико-культурний, історико-педагогічний, соціальний, соціокультурний тощо). Разом з тим, у процесі підготовки майбутніх учителів / викладачів особливого значення набуває психологічне розуміння сукупності контекстів, які співіснують паралельно, взаємодіють між собою та утворюють специфічний простір, який опосередковує ті чи інші патерни поведінки суб'єктів. Таке розуміння контексту співвідноситься із базовими позиціями середовищного підходу (Ю. Мануйлов, Л. Новикова, І. Суліма та ін.).

Поняття «контекстуалізація» в науково-педагогічному дискурсі ще не набуло достатнього змістовного та операціонального визначення. Так, наприклад, В. Желанова розглядає контекстуалізацію професійної підготовки майбутніх учителів як принцип, «який передбачає інтеграцію знань, умінь, навичок, особистісних якостей, що формуються у процесі навчання, зміст якого побудований з урахуванням соціальних, та предметних

особливостей професійного контексту» [169, с. 45]. Відповідно, «професійний контекст майбутніх педагогів» – це сукупність значущих контекстів професійної спрямованості» [169, с. 46].

Необхідність контекстуалізації педагогічного знання у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти зумовлена багатомірністю та складністю педагогічної дійсності, 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. Відповідно, 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.

Необхідно відзначити, що окрім безперечної важливості створення саме професійних контекстів у процесі підготовки майбутніх учителів важливо враховувати й контекстуальне педагогічне пізнання, пов'язане як із історико-педагогічною підготовкою студентів педагогічних спеціальностей, так й формуванням педагогічної свідомості та мислення на основі контекстуалізації педагогічного знання.

З урахуванням міждисциплінарного підходу до дослідження педагогічних проблем контекстуальності та контекстуалізації заслуговують на увагу ідеї Дж. Гамперца, який наголошував на значущості «невиказаних смислів» у ситуаціях комунікації, які слугують основою для добудовування індивідуальних особливостей розуміння кожної конкретної ситуації спілкування та, відповідно, здійснення тих чи інших дій [577, р. 4]. У педагогічних дослідженнях така ідея репрезентовано через поняття «прихована навчальна програма» (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.), «неявна педагогічна реальність» (А. Остапенко).

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 смисл. При цьому існує необхідність подолання традиційного для викладу педагогічних дисциплін згортання історико-культурного контексту, коли досягнення педагогічної думки репрезентуються поза драматичних колізій наукового пошуку, смислових протиріч конкретної епохи та конкретної людини. Таке згортання історико-культурного та соціального контексту неминує призводить до репрезентації останнього як набору відомостей, позбавленого власне гуманітарного змісту;
- проблематизацію явищ та процесів педагогічної реальності з урахуванням запитувальної та прогностичної функцій контексту. Особливого значення набуває здатність бачити одну проблему в контексті іншої, що у сучасному світі розглядається як важливий показник нестандартного, креативного мислення і, отже, виступає ознакою конкурентоспроможності фахівця в умовах мінливого та вимогливого ринку праці;
- аналіз аксіологічної навантаженості кожного елементу педагогічного знання, що відповідає сучасним тенденціям розгляду педагогічної теорії та практики у межах постнекласичної наукової раціональності;
- розгляд 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;

- 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»;

- акцентування уваги майбутніх учителів та викладачів на особливостях педагогічної практичної діяльності, яка, з одного боку, ґрунтується на системі педагогічного знання, умінь та навичок, а з іншого – передбачає раціонально-інтуїтивні реакції в ситуаціях невизначеності. Відповідно, уміння миттєво «схоплювати» контекст практичної ситуації, розпізнавати його структуру, визначати можливі вектори його розвитку створює передумови для вибору найбільш оптимальних педагогічних стратегій взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу. Такий аспект розуміння контекстуалізації передбачає також увагу до індивідуальних темпоральних особливостей суб'єктів освітнього процесу (насамперед, вчителя та учнів) у сприйнятті поточної ситуації, особливостей їхнього психотипу.

Отже, формування вмінь контекстуалізувати педагогічне знання пов'язано із умінням розуміти широкий, іноді навіть глобальний, контекст педагогічної проблеми. Контекстуалізація педагогічного знання – це шлях до цілісності педагогічного знання, розвитку холістичного педагогічного мислення.

*Технології візуалізації* 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. Рахматулін, Л. Сафронова та ін.), використання ментальних карт (карт

пам'яті) (Т. Б'юзен (T. 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.

Засновник теорії «візуального мислення» Р. Арнхейм підкреслював, що важливо «відійти від традиційного погляду, згідно якого картини дають нам лише сирий матеріал, а мислення починається тільки після того, як інформація вже отримана, подібно до того, як повинно чекати травлення, поки щось не з'їдене. Навпаки, мислення здійснюється за допомогою структурних характеристик, убудованих в образ, і тому образ має бути сформований і організований розумно, щоб найбільш важливі його властивості були видимі».

Концепція «іконічного повороту», що поширена у сучасній науці та освіті, пов'язана із наявністю «постлінгвістичного та постсеміотичного панування образів», які вступають у складну взаємодію (*complex interplay*) з технікою, інститутами, дискурсами, тілами, різними соціальними організаціями. Важливе місце займає візуалізація у науковій діяльності та комунікації як спосіб перетворення, трансляції наукового знання (З. Абрарова, А. Макулін, Ю. Рахматуллін, Л. Сафронова та ін.). Процес візуалізації матеріалу, а також розкодування його людиною завжди породжує проблемну ситуацію, вирішення якої пов'язане з аналізом, синтезом, узагальненням, розгортанням і згортанням інформації, тобто з операціями активної розумової діяльності [487, с. 7–8].

Розташування змістових елементів у нелінійному вигляді, позначення логічних та причинно-наслідкових зв'язків між ними забезпечує створення

особливої наочності, яка спирається на структуру та асоціативні зв'язки, характерні для довгочасної пам'яті людини. Завдяки сукупності розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація та ін.) структурований навчальний матеріал приводиться в певну систему за допомогою знаків-сигналів (символічних, графічних, візерункових, словесних), що дозволяє створити зорову опору взаємозв'язків його структурних елементів [487, с. 8].

У навчальній та науковій діяльності використовуються різні способи та форми візуалізації – 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 дійсності, а й слугувати основою для продукування нового педагогічного знання, наукової аргументації в педагогічному пізнанні.

Особливе значення у досліджуваному контексті має *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» [133, 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. Метафорична візуалізація педагогічного знання спирається на традиції візуалізації наукового знання у філософії та психології («Порівняльна таблиця задовольень» І. Бен-тама, «Таблиця протилежностей» К. Поппера, «Вікно Джохарі», «Піраміда потреб» А. Маслоу, «Куб Цвіккі», таксономія Блума, соціограма Е. Морено, схеми системомислєдїяльнїсної методології Г. Щєдровицького та ін.).

Для організації практичної роботи студентів щодо використання різних методів та прийомів візуалізації розроблено навчально-методичний посібник [487], що містить теоретичну інформацію, практичні поради, рекомендовану літературу з різних аспектів візуалізації в самостійній роботі здобувачів.

Поліфункційність візуального образу, варіативність форм та способів візуалізації, евристичні можливості відповідних інструментів та доступність онлайн-ресурсів зумовлюють використання технологій візуалізації у професійній підготовці вчителя /викладача як ефективного методу стимулювання творчої пізнавальної активності, розвитку аналітичних здібностей, системного та асоціативного мислення, здатності до моделювання як засобу пізнання педагогічної дійсності.

*Технології трендспотингу* орієнтовані на формування теоретичних знань та практичних навичок у плануванні успішного професійного майбутнього фахівців сфери освіти, оцінки сучасних трендів, інновацій у педагогічній теорії та практиці, розглядаються на основі сучасних ідей щодо пошуку та оцінки трендів у різних сферах суспільства (Д. Баркер (J. Barker) [26], Р. Бхаргава (R. Bhargava) [92] та ін.), теоретико-методичних засад використання положень трендспотингу у підготовці майбутніх фахівців (О. Алексєєва) [8].

Поняття «тренд» (від англ. *trend* – тенденція) широко використовується в економіці, соціології та визначається як основна тенденція зміни часового ряду. Набувають популярності такі нові спеціальності як трендсетер – фахівець-інноватор, який сприймає нові ідеї або тренди раніше інших

фахівців, сприяє впровадженню новацій у масову практику, трендхантер – фахівець, який відслідковує та аналізує тренди в певній галузі.

Звернення до проблематики трендів у соціогуманітарній практиці зумовлено тим, що «будь-яке суспільне явище спирається на стратегію подальшого розвитку. Оскільки розробка певного продукту, послуги тощо вимагає часових затрат, то потрібно мати якомога чіткіше уявлення про переваги й запити в суспільстві, щоб у результаті запропонувати бажане, необхідне й бути в центрі цього актуального явища дійсності. Тому орієнтуватись у трендах – значить розуміти майбутнє й прогнозувати та знаходити в ньому перспективи власного становлення й самореалізації» [8, с. 6].

Реалізація випереджувальної функції освіти, урахування викликів VUCA-світу у професійній діяльності майбутніх учителів та викладачів зумовлює необхідність формування умінь та навичок виявляти, відслідковувати, аналізувати освітні тренди, визначати можливі шляхи їх реалізації в практичній педагогічній діяльності, оскільки як стверджує Дж. Баркер «здатність до передбачення значно підвищує ймовірність успіху» [26]. Відповідно, у процесі загальнопедагогічної підготовки актуальними постають завдання щодо інформування здобувачів педагогічного профілю щодо сутності трендспотингу, освітніх трендів, основних напрямів дослідження у зазначеній сфері.

Тренди в освіті – перспективні зміни в освітньому середовищі, що очікуються в найближчому та віддаленому майбутньому [8, с. 26]. Фахівці у галузі освіти визначають достатньо широкий перелік освітніх трендів, однак основними, як правило, є такі: персоналізація, навчання протягом життя, візуалізація, гейміфікація, E-Learning, технології MOOC (масові відкриті онлайн-курси), формування «Soft Skills» (м'яких навичок) учнівської та студентської молоді, дидактичні інновації – проєктне та дослідницьке навчання, змішане навчання, технологія «перевернутий клас», метапредметний підхід, кейс-технологія, веб-квести та ін. Аналітичні матеріали щодо освітніх трендів представлені у розробках міжнародних проєктів «Глобальне майбутнє освіти»



(Global Education Future, GEF), «Глобальне партнерство освітніх лідерів» (Global Education Leaders Partnership, GELP), Інституту майбутнього (Institute for the Future, USA), Інституту ЮНЕСКО з інформаційних технологій в освіті (UNESCO Institute for Information Technologies in Education), матеріалах EdCrunch – найбільш відомої освітньої конференції Європи, освітніх платформ Coursera, Knewton, CogBooks, Acrobatiq, McGraw Hill Education та ін.

Р. Бхаргава, визнаний фахівець у галузі трендспотингу для позначення людини, яка вміє відслідковувати тренди, використовує поняття «куратор тенденцій» [92] та відзначає такі якості, необхідні для успішної реалізації завдань трендспотингу у будь-якій галузі: допитливість, спостережливість, вдумливість, елегантність (здатність відшукувати найкращі способи опису ідей, що дозволяють просто й доступно об'єднувати розрізнені концепції. Для реалізації завдань трендспотингу важливо орієнтуватися на такі складники: «1. Розуміння чинників впливу – здатність зрозуміти, що впливає на ваше сприйняття в процесі дослідження. 2. Дивергентне мислення – розумові навички, що дозволяють знайти більше однієї правильної відповіді. 3. Конвергентне мислення – розумові навички, які дозволяють узагальнювати дані, виокремлюючи головне, і вибирати кращі варіанти. 4. Складання карт або схем – здатність описати шлях, який показує, як потрапити із сьогодення в майбутнє. 5. Відображення – здатність описати словесно, графічно або за допомогою моделей те, що ви виявили в процесі дослідження майбутнього» [26]. Представлені якості безпосередньо пов'язані із характеристиками професійної компетентності вчителя/викладача, відображають вимоги до конкурентоспроможності педагогічних працівників в умовах сучасного соціокультурного середовища.

Технології трендспотингу передбачають використання методів аналізу карт трендів (наприклад Trend Maps зі спеціалізованого ресурсу What's Next), моніторингу інформаційних потоків, у тому числі на основі Google Trends, контент-аналізу, фокус-груп та ін., звернення до провідних інтернет-ресурсів у цій галузі (TrendHunter.com, TrendWatching.com), відеоматеріалів конференцій

TED, спрямованих на поширення унікальних ідей у різних галузях (політика, економіка, мистецтво, освіта).

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-смысловий аналізу 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.

#### **4.3. Навчально-методичне забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

В умовах сучасного інформаційного суспільства, підвищення ролі інформаційно-комунікаційних технологій в усіх життєдіяльності, орієнтації вищої освіти на практичну спрямованість професійної підготовки, забезпечення умов для самостійної роботи здобувачів суттєво зростає роль навчально-методичного забезпечення освітнього процесу, який, з одного боку, має детермінуватися нормативними вимогами освітніх установ, а з іншого, забезпечувати гнучкість, варіативність, оперативність форм реалізації завдань навчальної діяльності студентської молоді, спиратися на

індивідуальні пізнавальні стилі здобувачів, надавати можливість для реалізації автономності у навчанні.

Підготовка навчально-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів/викладачів має «враховувати не тільки особистісні особливості студентів-майбутніх педагогів – розвиток інтелектуальних здібностей, формування продуктивного мислення тощо – але й умови неперервної освіти (наступність, узгодженість компонентів освітнього процесу) та вимоги до підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями» [7, с. 13].

Для реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників навчально-методичне забезпечення розроблялося з урахуванням таких вимог, як:

- *науковість* (відповідність сучасному стану педагогічної теорії та практики, спрямованість на формування в студентів наукового світогляду),
- *актуальність* (урахування інноваційного педагогічного знання та результатів наукового пошуку у різних сферах педагогічної практики, потреб освітньої практики, оперативне включення актуальної для сучасних соціокультурних умов педагогічної інформації у зміст відповідних навчальних дисциплін);
- *рекурсивність* (орієнтація на неодноразове відтворення когнітивних схем пізнавальної діяльності);
- *доступність* (визначення ступеня теоретичної складності та глибини навчального контенту згідно вікових та індивідуальних особливостей студентів),
- *мобільність та зручність використання* (забезпечення вільного доступу до інформаційних ресурсів, зокрема на базі освітнього порталу ЗВО),
- орієнтація на сполучення текстового та візуального форматів представлення навчальної інформації,

- варіативність (надання можливості вибору форм самостійної роботи, способів виконання навчальних завдань тощо),
- орієнтація на самостійну роботу (забезпечення позааудиторної діяльності студентів інформаційними ресурсами, методичним супроводом).

Згідно із завданнями дослідження комплекс навчально-методичного забезпечення включає навчальні програми з дисциплін педагогічного циклу, силабуси, прев'ю, конспекти лекцій, методичне забезпечення практичних занять, електронні бібліотеки, вебліографії до окремих модулів, інформаційні та методичні блоки, методичні рекомендації та навчальні посібники, добірки фрагментів сучасних зарубіжних бестселерів, інформаційно-методичні карти технологій методологізації, комплекс методик для поточної та підсумкової діагностики сформованості методолого-праксеологічної компетентності.

Відповідно метою навчально-методичного забезпечення визначено спрямування діяльності студентів на систематизацію знань у межах відповідного курсу, навчальної теми та освітньо-професійної програми в цілому, організація продуктивної самостійної роботи з науковими джерелами, навчально-методичною літературою, формування умінь та навичок самостійного пошуку необхідної інформації із залучення спеціальних інформаційних евристик, створення умов для рефлексивної діяльності, самоаналізу результатів власної навчальної роботи.

Процес методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників здійснювався у межах педагогічних дисциплін ОПП (бакалаврат, магістратура) та ОНП (аспірантура). Відповідно, враховувалися особливості робочих навчальних програм, зокрема визначення компетенцій (загальних та фахових), програмні результати навчання, пререквізити, зміст дисципліни, список рекомендованої літератури, характеристика технологій викладання та атестації, форми поточного та семестрового контролю, критерії оцінювання за видами діяльності студентів. Урахування означених позицій дозволило здійснити контекстне

включення додаткової інформації з питань сутності та особливостей багатомірної педагогічної дійсності, методології практичної педагогічної діяльності, методів її пізнання, методів організації успішної навчальної діяльності майбутніх фахівців сфери освіти, доповнити інформаційно-ресурсне забезпечення ОК науковими та навчально-методичними матеріалами згідно проблеми дослідження, зокрема з питань методології педагогіки, методів пізнання педагогічної дійсності, самоорганізації навчальної діяльності майбутніх учителів та викладачів.

Розробка навчально-методичного забезпечення у контексті завдань дослідження здійснювалася з опорою на цільові установки, загальні та фахові компетенції, представлені в навчальних програмах загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Означені компетенції визначаються з урахуванням змісту відповідних ОПП та ОНП та нормативних документів у галузі освіти, зокрема вимог Національної рамки кваліфікації, рекомендацій Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти та Міністерства освіти та науки України. Остання позиція мала особливе значення за умови відсутності стандартів підготовки майбутніх фахівців галузі 01 «Освітні, педагогічні науки». Підкреслимо, що професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» [ ] з'явився тільки наприкінці 2020 р., а професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» [ ] – на початку 2021 р.

Відповідно, визначення змістових та технологічних складників процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів/викладачів урахувало вимоги нормативних документів щодо забезпечення конкурентоспроможних фахівців, здатних здійснювати діяльність в умовах нестабільності та диверсифікації ринку праці, вирішувати професійні завдання різного рівня складності.

Серед нормативних характеристик навчальних програм необхідно звернути особливу увагу на позицію пререквізитів, що спрямовані на забезпечення наступності як у горизонтальному вимірі (у межах однієї ОПШ), так й в вертикальному – у межах різних рівнів освіти. Так, робоча програма з ОК «Педагогіка» (бакалаврат) в якості пререквізитів зазначає опанування студентами ОК «Філософія», «Усна й письмова комунікація та академічна риторика»; ОК «Педагогіка вищої школи» – ОК «Філософія» (ОС бакалавр), ОК «Педагогіка» (ОС бакалавр); педагогічні дисципліни у межах ОНП (аспірантура) – компетентності, набуті в процесі вивчення циклу загальної підготовки, психологічних, педагогічних дисциплін другого (магістерського) рівня вищої освіти, ОК «Філософія науки». Аналіз пререквізитів відповідних ОК освітньо-професійних (бакалаврат, магістратура), освітньо-наукових (аспірантура) програм у різних університетах України у контексті реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників представлено у підрозділі 5.1. дисертації.

Тематичний план навчального курсу, що подається у навчальній програмі (останніми роками – у силабусі) надає можливість студентам зорієнтуватися у колі проблем, які розкриватиме навчальна дисципліна, забезпечує цілеорієнтаційну діяльність, створює умови для усвідомлення напрямів теоретичної та практичної роботи за курсом. Важливо відзначити, що кожна програма / силабус містить інформацію щодо видів навчальної діяльності, передбачених конкретним ОК, критерії оцінювання кожного виду діяльності, політику курсу (умови виконання завдань, дотримання академічної доброчесності тощо), резюме викладача та інформацію про можливі варіанти зворотного зв'язку (електронна пошта, форум та чат на освітньому порталі тощо).

Важливим складником навчально-методичного забезпечення розглядаємо конспекти лекцій, які представлено на освітньому порталі ЗВО та містять формулювання мети та завдань вивчення кожної теми, перелік ключових слів,

основних питань теми, виклад навчального матеріалу з використанням візуальних матеріалів (метафоричні візуалізації, схеми і т.п.), дискусійні питання, запитання для самоперевірки, рекомендовану літературу, в тому числі з покликаннями на електронні джерела. Підкреслимо, що конспекти лекцій, що пропонуються здобувачам в електронному вигляді структуровані у вигляді основного та додаткового блоку інформації.

Методичні матеріали для практичних занять включають цільовий блок, перелік питань, рекомендовану літературу, покликання на електронну бібліотеку за курсом, систему завдань, орієнтовану на практичне використання теоретичного матеріалу відповідної навчальної теми, діагностичні методики для поточного самоаналізу сформованості тих чи тих практичних умінь та навичок, приклади матеріалів для контрольних модульних робіт для організації самоперевірки та самоконтролю результатів навчальної діяльності. Для забезпечення самостійної роботи за ОК пропонуємо методичні рекомендації щодо реалізації різних форм роботи з текстом, підготовки виступів, рефератів і т.п. Відзначимо включення у практичний блок завдань, спрямованих на самостійний пошук інформаційних джерел, необхідних для опрацювання навчальної теми, виконання самостійних завдань.

Окремим компонентом виступають індивідуально-творчі завдання для здобувачів, розроблені з урахуванням принципів проблемності, варіативності, актуальності сучасного педагогічного знання, орієнтації на дослідницько-пошукову діяльність. Так, наприклад, у межах ОК «Педагогіка» (бакалаврат) пропонуються такі завдання: підготовка опорного конспекту до навчальної теми з урахуванням вимог опорних конспектів різного типу [ ], що передбачає використання методів аналізу, синтезу, узагальнення, прийомів ущільнення інформації, візуалізації; складання таблиць різного типу (описові, синхроністичні, діахронійні, таблиця «Т-схема» та ін.), робота з історико-педагогічними першоджерелами, аналіз відеоресурсів (відеоматеріали конференцій TED, що презентують виступи відомих діячів науки та культури з

питань освіти та виховання; відеофільми педагогічної тематики; відеороліки, що містять фрагменти навчальних занять та виховних заходів; відеоматеріали документального характеру); аналіз світових педагогічних бестселерів, тексти яких пропонувано в електронній бібліотеці за курсом; підготовка навчальних презентацій, навчальних есе; добір ілюстративного матеріалу до навчальних тем або окремих питань; складання словників до теми.

Важливим компонентом навчально-методичного забезпечення вважаємо створення веббіографій для кожної теми ОК (перелік рекомендованої літератури із зазначенням покликань на ресурси Інтернет), електронних бібліотек, що розміщені або на освітньому порталі університету, або на відповідних ресурсах мережі Інтернет. Доцільність таких електронних ресурсів зумовлена значним розширенням інформаційної бази соціогуманітарних наук, необхідністю селективного відбору відповідних джерел, забезпечення доступу студентів до нових наукових та навчально-методичних ресурсів.

Електронні бібліотеки у межах ОПП та ОНП містять тексти навчальних підручників та посібників, хрестоматій, словникову літературу, окремі позиції щодо монографічної літератури, яка необхідна для роботи за курсом. Зазначимо, що дібрано міні-хрестоматію світових бестселерів відомих дослідників проблем виховання, зокрема представлено такі праці таких авторів, як Дж. Гатто (J. Gatto), Г. Драйден (G. Dryden), І. Ілліч (I. Illich), К. Робінсон (K. Robinson), Ч. Фадель (C. Fadel), П. Фрейре (P. Freire), А. Шлейхер (A. Schleicher) та ін.

До переліків рекомендованої літератури, електронних бібліотек за відповідними ОК включено базові підручники та посібники з педагогіки таких авторів, як Н. Волкова, І. Зайченко, С. Максимюк, М. Пашенко та І. Красноштан, Г. Пономарьова, М. Фіцула, а також навчальні посібники з історії педагогіки (І. Зайченко, М. Левківський, Л. Медвідь, П. Лузан, О. Любар, М. Стельмахович та Д. Федоренко та ін.), педагогічної майстерності (І. Зязюн, Л. Кайдалова, О. Марченко, В. Теслюк, І. Холковська, В. Федорчук



та ін.), методології педагогіки (О. Бережнова, С. Гончаренко, В. Краєвський, П. Лузан, С. Сисоєва, Н. Тверезовська, Є. Хриков та ін.). Необхідність акцентування уваги на загальнонаукових поняттях, методах пізнання зумовила акцентування уваги здобувачів на навчальній літературі у галузі філософії, логіки. Звертає на себе увагу, що посібників з логіки для студентів саме педагогічних спеціальностей дуже замало. Так, чи не єдиним є посібник Л. Сподіна (2011). Враховуючи особливості побудови посібника та його стилістики також рекомендували студентам посібник з логіки А. Гетманової.

Відзначимо проблему доцільності та насиченості списків рекомендованої наукової та навчальної літератури для студентів, які мають складатися з урахуванням нормативних вимог до навчального часу, посильності та адекватності. Оригінальне зауваження, яке і до нашого часу не втратило актуальності, було зроблено Г. Воробйовим наприкінці 80-х рр. ХХ ст.: «Якби студенти читали все, що їм наполегливо рекомендують навчальні програми, то машинобудівник учився б 63 роки, геолог – 81 рік, журналіст – 132 роки» [120, с. 93]. Спеціальних досліджень з означеної проблеми не проводилось, тому кількісний вимір рекомендованих списків літератури на сьогодні залишається відкритим питанням.

Необхідно відзначити, що навчально-методичне забезпечення процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників орієнтовано як для репродуктивно-керованої навчальної діяльності, що передбачає опанування всіма студентами базових засад педагогічних дисциплін, так й проблемно-дослідницької діяльності студентів. Відповідно, для забезпечення первинних навичок самостійної дослідницької діяльності студенти мають отримати навички пошуку та відбору науково-педагогічної інформації, що можливе лише за умов цілеспрямованої підготовки до такого виду діяльності. Підкреслимо, що протягом навчання в університеті здобувачі накопичують власну базу наукової та навчально-методичної інформації і така робота має знаходити підтримку у викладачів.

У процесі розробки навчально-методичного забезпечення особлива увага має бути приділена орієнтації на актуальне педагогічне знання, як відповідає запитам соціокультурної ситуації. У такому контексті слушною залишається думка А. Урсула, який відзначав, що «акцент на минулому став „аксіомою” педагогічної діяльності: підручники, навчально-методичні посібники, державні освітні стандарти, програми тощо орієнтуються на „усталені” знання та інші аналогічні інформаційні продукти» [503, с. 135]. Отже, «доцільно в ході подальшого розвитку інноваційних процесів в освіті подолати суттєвим чином темпоральну асиметрію минулого та майбутнього по відношенню до теперішнього» [Там само].

Зміна освітньої парадигми із знаннєвої моделі на компетентнісну зумовлює кардинальний перегляд підходів до формування змісту освіти та форм організації навчального процесу, що враховують не лише потреби сьогодення, а й перспективи розвитку суспільства. Особливої уваги потребує визначення та репрезентація освітнього контенту як структурованого предметного змісту та, відповідно, *діяльність викладачів закладів вищої освіти як кураторів контенту*.

Актуальність професійної роботи із контентом (змістом) різного типу – науковий, науково-популярний, освітній, соціальний тощо – зумовлена насамперед стрімким розширенням інформаційного простору, що призводить до необхідності орієнтуватися у великих потоках інформації, яка щохвилини доступна завдяки засобам масової комунікації, зокрема Інтернету. Кількість даних у світі подвоюється кожні два роки, сучасна людина за місяць отримує та обробляє стільки ж інформації, скільки людина XVII ст. – за все життя [582]. Кожні 20 секунд з’являється нова наукова стаття; 1,5 млн. статей щорічно публікується; на порталі Science Direct Elsevier завантажується 2 млрд. статей у рік, тобто 63 статті кожну секунду [291].

Теоретико-методичні аспекти курування контенту, діяльності куратора змісту представлено у працях вітчизняних (К. Бугайчук, Ю. Главчева,

В. Кухаренко, О. Рибалко) та зарубіжних дослідників (Б. Кантер (B. Kanter), Д. Келлі (D. Kelly), Р. Гуд (R. Good), Л. Вілсон (L. Wilson) та ін.).

Курування контенту в сучасному медійному середовищі зазвичай розглядається як цілеспрямована діяльність щодо пошуку, відбору та демонстрації цифрового контенту певної тематики. Термін «куратор» (від лат. *curator*, від *cura* – опікування) у загальному розумінні позначає людину, яка спостерігає за перебігом певного процесу. Варто зауважити, що ідея курування контенту має витоки у традиційних дайджестах (від англ. *digest* – стислий виклад), які розглядаються, по-перше, як тип журналу, в якому в скороченому вигляді передруковуються матеріали з інших видань, по-друге, як масове видання, що містить стислий адаптований виклад популярних творів художньої літератури. У професійній діяльності курування контенту пов'язано із аналізом авторитетності джерел, достовірності наукової інформації, розширенням фахової комунікації, що суттєво актуалізує роль експертного середовища.

Згідно Б. Кантер «курування контенту – це процес сортування великої кількості контенту Інтернет та представлення інформації в осмисленій та організованій формі навколо конкретної теми» [589]. В. Кухаренко відзначає, що куратор змісту «це користувач мережі, який постійно контролює стан мережі, збирає, фільтрує, обробляє інформацію по заданій темі, структурує, організує її зберігання й коментує її значимість для інших користувачів мережі» [276, с. 6].

Необхідність актуалізації функцій викладача як куратора контенту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів зумовлена низкою чинників:

- сучасні освітні реалії репрезентують численні інноваційні педагогічні ідеї, які мають бути оперативно включені в зміст підготовки майбутніх учителів;
- науково-педагогічна інформація представлена у джерелах різного типу (підручники, монографії, наукові статті), кількість яких

постійно зростає. Станом на березень 2019 р. в Україні видається 140 наукових фахових видань з педагогіки. Представлена у новітніх джерелах педагогічна інформація потребує відбору з точки зору достовірності, релевантності, адекватності ступеню підготовки студентів;

- існує серйозна проблема щодо вмінь та навичок студентів оцінювати якість та достовірність інформації. Студенти активно використовують інформацію з незнайомих джерел поза її критичного аналізу, залюбки користуються сайтами (наприклад, [studme.com.ua](http://studme.com.ua), [studfiles.net](http://studfiles.net), [studref.com](http://studref.com) та ін.), які подають інформацію поза надання покликань на будь-які джерела, подекуди з неякісним перекладом з російської мови.

Навчальний контент професійної підготовки майбутніх учителів містить: підручники та навчальні посібники (друкований та електронний формати), електронні навчально-методичні комплекси, електронні навчальні та методичні посібники, практикуми, хрестоматії, збірники контрольних матеріалів, Web-бібліографічні та відеоресурси. Поліфункційний контент (текст, ілюстрація, відео) дозволяє показати педагогічне явище або процес з різних сторін, представити досліджувані аспекти педагогічної теорії та практики в динаміці.

Функції викладача як куратора освітнього контенту (В. Кухаренко) реалізуються в моніторингу інтернет-мережі, аргументованому доборі та структуруванні навчального матеріалу різного типу, забезпеченні доступу до відповідного контенту, зокрема на освітніх порталах ЗВО.

Сучасні викладачі ЗВО використовують такі *форми курування контенту*:

- добір навчального матеріалу;
- створення анотацій до джерел, дайджестів наукової та науково-популярної літератури з актуальних проблем навчання та виховання; добір цитат до відповідних тем навчального курсу;

- створення тематичних добірок з проблем освіти, бібліографічних та вебліографічних списків джерел тощо.

Викладач як куратор контексту в освітньому процесі реалізує такі завдання:

- орієнтація у просторі педагогічної інформації, яка доступна завдяки різним джерелам, насамперед Інтернет;
- здійснення моніторингу інтернет-мережі за допомогою спеціального інструментарію, постійний контроль за дієвістю покликань у навчальних ресурсах;
- забезпечення доступу студентів до відповідного контенту (дисциплінарний сайт викладача, блог із навчальними матеріалами, електронне навчальне середовище закладу вищої освіти та ін.).

Таким чином, діяльність викладача як куратора контенту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів сприяє навігації у масиві педагогічної інформації, створенню персонального навчального середовища, наданню процесу навчання гнучкого пізнавально-діяльнісного характеру, забезпеченню випереджувальності професійної педагогічної підготовки.

Сучасні вимоги до професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників зумовлюють посилення уваги до практико-зорієнтованих, праксеологічних складників усієї системи навчально-методичного оснащення освітнього процесу. Вагоме місце у забезпеченні методологізації підготовки фахівців педагогічної галузі належить *практикумам* з різних питань загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Практикум (від грец. *praktikos* – діяльнісний) – це вид навчальних занять, що має на меті практичне засвоєння основних положень навчальної дисципліни, практичні заняття з певного навчального курсу. Як вид навчально-методичної літератури практикум розглядається як навчальне видання, що містить практичні завдання та вправи, що сприяють засвоєнню матеріалу з певної дисципліни, формуванню практичних умінь та навичок пошуково-дослідницького характеру.

У сучасних умовах практикум доцільно розглядати як інтегрований засіб підтримки навчального процесу з акцентом на посилення самоосвітньої діяльності студентської молоді. Навчання педагогічних дисциплін передбачає використання практикумів: з педагогіки (О. Дубасенюк, О. Жук, Н. Матвєєва, Г. Пономарьова та ін.), історії педагогіки (О. Демченко, З. Колокольникова, Л. Кучина, В. Молодиченко, О. Поворознюк, А. Сбруєва, С. Сергейко та ін.), основ педагогічної майстерності (С. Дєніжна, А. Добридень, Н. Матвєєва, І. Холковська та ін.), методології педагогіки (Н. Зайцева, Г. Сендер, С. Северин, П. Середенко, М. Слепков, Ю. Юдіна та ін.). Практичні завдання містять майже всі підручники та посібники з педагогіки, методології педагогіки, методології науково-педагогічного дослідження. Однак, згідно із завданнями методологізації загальнопедагогічної підготовки для здобувачів усіх рівнів розроблено комплекс практичних завдань різного типу, які пропонується використовувати як у межах аудиторної роботи на лекційних та практичних заняттях, так й у самостійній позааудиторній діяльності студентів. Зазначені завдання є складниками практичних занять з відповідних дисциплін, представлені у матеріалах ОК на освітньому порталі.

Одним із важливих елементів навчально-методичного забезпечення освітнього процесу методологізації майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників у цілому та організації їхньої самостійної роботи зокрема в умовах трирівневої системи освіти в Україні необхідно розглядати *силабус* як навчально-методичну програму дисципліни, яка містить необхідну інформацію для успішного опанування студентами того чи іншого курсу. Важливо підкреслити, що у практиці зарубіжних університетів силабус виступає засобом комунікації між викладачем та студентом.

Термін «силабус» має давнє походження, у перекладі з латині (*Syllabus*) означає каталог або перелік, що у свою чергу пов'язано із трансформацією грецького слова *σίττυβας* *sittubas* (у буквальному перекладі – «етикетка, зміст»). Уперше в офіційному обігу слово «силабус» з'явилося у 1864 р. у назві документу римсько-католицької церкви «Syllabus of Errors» – перелік

помилки, що були виявлено в доктринах та практиках та вимагало роз'яснення або уточнення їх розуміння. Сучасний етап розвитку теорії та практики вищої школи репрезентує розуміння силабусу як засобу управління та самоуправління навчальною діяльністю майбутніх фахівців, навчально-методичної програми дисципліни, яка містить необхідну інформацію для успішного опанування студентами того чи іншого курсу. Силабус призначено саме для студентів – потенційної адресної групи, є персоніфікованою програмою викладача для навчання студентів, що оновлюється на початок кожного навчального року.

Розробляється силабус на засадах освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми підготовки фахівця того чи іншого рівня та відповідного навчального і робочого навчального планів, з урахуванням логічної моделі викладання дисципліни. Як правило, уніфікованої форми силабусу не передбачено, викладач має право самостійно визначати важливі та необхідні його компоненти.

Силабус надається студентам до початку вивчення навчальної дисципліни та може включати такі розділи:

- реквізити навчального предмету (назва, кількість кредитів, модулів та змістових модулів, загальна кількість годин вивчення дисципліни, спосіб атестації; рік, курс та семестр вивчення; галузь знань, шифр та назва спеціальності; кафедра, за якою закріплена дисципліна), інформація про викладача, контакти для зворотного зв'язку;
- опис навчального предмету, мету (короткий та чітко сформульований запис про досягнення головного результату при вивченні даного курсу) та завдання;
- кінцеві результати навчання у контексті моделі компетенцій фахівця певного профілю;
- пререквізити (перелік дисциплін, що передують навчальному курсу та виступають підґрунтям для його успішного опанування) та постреквізити (перелік дисциплін, які вивчатимуться після роботи

за даним курсом та вимагатимуть системних знань, умінь та навичок з цього курсу);

- політика курсу, в тому числі політика академічної поведінки та етики; зміст курсу, теми практичних занять, завдання для самостійної роботи із зазначенням термінів виконання та форм контролю, методичні рекомендації щодо виконання завдань для самостійної роботи, індивідуально-творчих завдань, час консультацій;
- політика та критерії оцінювання, система розрахунку балів за підсумком вивчення дисципліни;
- список основної та додаткової літератури, який містить тільки ті джерела, які студенти будуть реально читати та використовувати для роботи.

З урахуванням реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів розробка та використання силабусу сприяє, *по-перше*, формуванню цілісності образу майбутньої діяльності, холістичності мислення (О. Михальський, В. Нікітенко та ін.), оскільки образ результату діяльності передуює самій діяльності, створює передумови для формування планів, стратегій діяльності, вибору форм та методів її здійснення; *по-друге*, проектуванню майбутньої діяльності з урахуванням хронотопу «час – простір», темпоральності розвитку здібностей особистості; *по-третьє*, формуванню навичок цілепокладання, усвідомлення цілей та завдань вивчення конкретної навчальної дисципліни як передумови переведення об'єктивного значення певного інформаційного контенту в суб'єктивний смисл як основу для формування проактивної позиції стосовно власного навчання.

Особлива увага у процесі підготовки навчально-методичного забезпечення була приділена інтернет-ресурсам, які репрезентують як наукові, навчально-методичні джерела з різних питань педагогічної теорії та практики, так й ресурси, які можуть слугувати стимульним матеріалом для



підготовки завдань, спрямованих на формування умінь та навичок проблематизації, запитування, концептуалізації тощо. Значущість звернення до інтернет-ресурсів зумовлена наявністю відкритого доступу до мережі електронних бібліотек, репозиторіїв наукових установ та закладів вищої освіти, електронних періодичних видань, сайтів установ та організації, мережових професійних спільнот, персональних блогів науковців, педагогів-практиків, що дозволяє отримувати актуальну інформацію з досвіду роботи учителів та викладачів, аналізувати інноваційні процеси в сфері освіти.

Відповідно, цілеспрямоване використання інтернет-ресурсів на основі засвоєння студентами вимог щодо оцінки достовірності, релевантності інформації забезпечує практико зорієнтований характер професійної підготовки, поєднання академічного педагогічного знання із актуальним, зумовленим потребами педагогічно дійсності. Для студентів підготовлено перелік інтернет-ресурсів, що містить покликання на:

- безкоштовні електронні бібліотеки із зазначенням характеристик доступу, типу ресурсів, способу пошуку тощо;
- освітні портали, що надають широку інформацію про різні аспекти освітньої діяльності в державі;
- відеоресурси освітньої тематики,
- сайти, що містять статистичну інформацію в галузі освіти та ін.

#### **Висновки до Розділу 4**

Аналіз особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в сучасних умовах, провідних положень методології практичної діяльності зумовив визначення змістових ліній методологізації загальнопедагогічної підготовки вказаних здобувачів педагогічних спеціальностей: формування ціннісно-сислового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; включення в зміст загальнопедагогічної підготовки наукової інформації про методологію практичної діяльності, яка

розкриває шляхи пізнання явищ та процесів навколишньої дійсності, забезпечує отримання нового предметного знання, критичний аналіз варіантів вирішення практичних проблем; використання технологій та методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, яка репрезентована у змісті педагогічних дисциплін у різних формах (науковий, навчальний, художній текст, педагогічні ситуації різного типу тощо), з опорою на суб'єктний досвід здобувачів; реалізація діалектичного способу пізнання педагогічної дійсності від фактів до педагогічної теорії, від пояснення сутності педагогічних явищ та процесів до отримання нового предметного знання, прогнозування перебігу та трансформації педагогічних явищ і процесів, пошуку способів їхньої зміни.

Змістові лінії є наскрізними, реалізуються на основі відповідних принципів, передбачають ускладнення змісту, контексту, технологій, форм та методів методологізації на кожному з рівнів вищої освіти.

Згідно з концепцією дослідження та з урахуванням сутності технології як системи умов, форм, методів та засобів вирішення поставленого завдання (О. Новиков) основними технологіями методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти визначено цілепокладання, актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація та трендспотинг.

Технології цілепокладання передбачають використання спеціальних методів та прийомів (визначення пріоритетів, SMART-метод, таксономія навчальних цілей Б. Блума, мозковий штурм, ретроспективна рефлексія досвіду шкільного / університетського навчання, прийоми «Дерево цілей», «Концепт-карта навчальної теми» та ін.). Актуалізація загальнонаукових понять розглядається на основі методів та прийомів (організація роботи зі словниками різного типу; визначення актуального рівня розуміння лексичного значення термінів та їх дефініцій; аналіз родо-видових ознак, складання «карти понять»; формування вмінь адекватно розуміти тексти, насичені загальнонауковими поняттями тощо).

Теоретико-методичні засади технології проблематизації пов'язані із дослідженнями проблеми як феномену пізнання, проблематизації як способу

співвідношення знання та незнання на рівні уявлень, що передують процесу пізнання, зумовлюють звернення до таких прийомів – словникова техніка; перехід у термінологічне поле іншої науки; зміна ракурсу, рольової позиції; ресурсний розворот, рефреймінг; метод шести капелюхів Е. Боно; метафоричний образ; «диверсійний аналіз» та ін. Проблематизація розглядається і як результат занурення в емпіричну ситуацію, і як спосіб вироблення власного погляду на таку ситуацію. Технології запитування ґрунтуються на запитаннях різного типу, а також на таких специфічних методах, як включення відомого в інший контекст; надання висловлюванню іншого смислу; сумніви та подолання власної думки; зіткнення смислів (П. Хакуз), техніках інтерактивного запитування («ромашка Блума», позиційне запитування, переведення відкритих питань у закриті та ін.), Q-Storming (запитувальний штурм) (Х. Греггерсен), метод «П'ять Чому» (С. Тойода), створення ситуаційної карти запитування та ін.

Розкрито етапи концептуалізації (виокремлення предметної галузі, її меж; визначення базових понять, термінологічних груп; побудова теорії предметної галузі, установлення причинно-наслідкових зв'язків, моделювання), методи та прийоми («дерево понять», кластер, гіпотезування, метафорування). Технології контекстуалізації передбачають роботу з понятійно-термінологічним апаратом педагогічної науки, визначення особливостей педагогічної взаємодії з погляду різних рольових позицій, специфіки педагогічного феномену в певному часово-просторовому контексті; формування навичок роботи із текстами як знаково-символічного оточення певного об'єкта, що завдає його смисл; аналіз соціокультурної зумовленості будь-якого педагогічного феномену з урахуванням історико-культурної мінливості позицій «норма», «актуальне педагогічне знання».

Технології візуалізації педагогічного знання передбачають цілеспрямовану роботу щодо використання метафоричної візуалізації, структурно-логічних схем різного типу, кластеру, діаграми Венна, діаграми Ісікави, інтелект-карт, опорних конспектів, інфографіки та ін. Технології трендспотингу орієнтовані на формування вмінь та навичок планування успішного професійного майбутнього фахівців сфери освіти, оцінки сучасних трендів, інновацій у педагогіч-

ній теорії та практиці, передбачають використання методів аналізу карт трендів, моніторингу інформаційних потоків та ін.

Навчально-методичне забезпечення досліджуваного процесу розроблялося з урахуванням таких вимог, як науковість, актуальність, релевантність, квантування навчального матеріалу, мобільність та зручність використання, варіативність способів репрезентації, орієнтація на самостійну роботу. Згідно із завданнями дослідження розроблено відповідні ОК та окремі модулі в межах циклу професійної підготовки, силабуси, електронні ресурси, інформаційні та методичні блоки адаптаційних та компенсаторних модулів для магістрантів, інформаційно-методичні карти технологій методологізації та ін.

У підготовці майбутніх фахівців сфери освіти особлива роль належить викладачам, які повинні мати ґрунтовні знання в галузі педагогіки, методології, постійно підвищувати кваліфікацію. В умовах інформаційного суспільства актуалізується функція викладача ЗВО як куратора освітнього контенту (В. Кухаренко), яка реалізується в моніторингу інтернет-мережі, аргументованому доборі та структуруванні навчального матеріалу різного типу, забезпеченні доступу до відповідного контенту, зокрема на освітніх порталах ЗВО.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [54; 62; 66; 67; 68; 71; 75; 78; 83; 85; 86; 87].

## РОЗДІЛ 5

### ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИХ ЗАСАД МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ В УМОВАХ ТРИРІВНЕВОЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

#### 5.1. Організаційно-методичне забезпечення емпіричного дослідження та аналіз результатів констатувального етапу дослідження

Згідно завдань дослідження дослідно-експериментальна робота проводилась на базі закладів вищої освіти ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Рівненського державного гуманітарного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Дослідно-експериментальне дослідження проводилось у три етапи. На *підготовчому етапі* було визначено мету та завдання пошукової експериментальної роботи, здійснено добір діагностичного інструментарію, на *констатувальному* – проведено діагностику рівня сформованості методолого-практичної компетентності здобувачів – студентів 4 курсу, які майже завершують навчання на рівні бакалаврату, студентів – майбутніх учителів, які розпочинають вивчення ОК «Педагогіка» як базового елемента загальнопедагогічної підготовки (2 курс); магістрантів та аспірантів 1 курсу навчання; на *формуальному* – здійснювалося упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти; на *контрольному* – було проведена повторне діагностування рівня сформованості досліджуваного типу компетентності, здійснено узагальнення результатів експериментальної роботи, проведено впровадження практичних результатів. На різних етапах дослідження взяли участь 435 студентів бакалаврату, 102 магістранти, 34 аспіранти та 28 викладачів ЗВО.

На початковому етапі дослідно-експериментальної роботи було здійснено аналіз навчальних планів, програм, освітніх компонентів у межах освітньо-професійних (бакалаврат), освітньо-наукових (аспірантура) програм підготовки здобувачів педагогічних спеціальностей (014 «Середня освіта», 011 «Освітні, педагогічні науки»). Аналіз нормативних документів ЗВО України, зокрема ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, Рівненського державного гуманітарного університету, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, засвідчив, що в освітніх програмах наявне нерівномірне співвідношення загальнокультурного, спеціально-предметного та власне педагогічного циклів, що суттєво знижує загальну спрямованість професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів на забезпечення загальнопедагогічної підготовки. Основним освітнім компонентом у межах загальнопедагогічної підготовки виступає курс «Педагогіка», в якому такі важливі складники, як історія педагогіки та основи педагогічної майстерності по суті нівельовані як самостійні. Цикл вибіркових дисциплін містить дуже обмежену кількість ОК педагогічного спрямування. Не зважаючи на декларування в освітніх програмах фахових компетентностей, що відображають сучасні вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів, зміст фахових, спеціально-предметних ОК практично не пов'язано із майбутнім фахом педагога.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти, насамперед викладачів вищої школи, у межах магістерських програм здійснюється у різних університетах у межах таких ОК: ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» – «Педагогіка вищої школи», Професійно-педагогічна компетентність викладача вищої школи, Методика викладання у вищій школі, «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження»; ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» – «Педагогіка вищої школи», «Теорія і практика вищої професійної освіти в Україні», «Світо-

вий досвід та сучасні тенденції розвитку університетської освіти»; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника – «Теорія та практика вищої професійної освіти в Україні», «Моделювання освітньої та професійної підготовки фахівця», «Педагогічний контроль у системі вищої освіти», «Методика викладання у вищій школі», «Дидактичні системи у вищій освіті». У цілому слід відзначити варіативність представлення ОК магістерських програм, структурування змісту ОК «Педагогіка вищої школи» за логікою базових педагогічних дисциплін бакалаврату, розширення переліку варіативних ОК, що дозволяє забезпечити гнучкість та орієнтацію на індивідуальні освітні траєкторії здобувачів відповідного рівня. Особливості ОПІ та ОНП різних закладів вищої освіти, змісту ОК педагогічного профілю було враховано у процесі розробки напрямів дослідно-експериментального упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Визначення успішності процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти з урахуванням такого цільового її результату як методолого-праксеологічна компетентність яка розуміється як складник професійної компетентності, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність та досвід раціонального використання методології практичної діяльності з метою досягнення ефективності навчальної та професійної педагогічної діяльності, вимагає розробки відповідного *критеріально-рівневого апарату*. Критерії мають відповідати вимогам об'єктивності, релевантності, достовірності, комплексності, охоплювати сутнісні характеристики досліджуваного явища.

У науковій літературі поняття «критерій» (від грец. *criterion* – засіб для судження) розглядається як «ознака, на підставі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь; мірило оцінки» [349, с. 59], «узагальнений показник розвитку системи, успішності діяльності, основа для класифікації, підґрунтя для оцінки. Передбачає виокремлення ряду ознак, за якими можна визначати критеріальні показники» [379, с. 42]. Важливо підкреслити,

що у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обґрунтовується комплекс критеріїв, які спрямовані на всебічну оцінку досліджуваного явища або процесу з метою забезпечення їхньої цілісної характеристики. У межах відповідних критеріїв розробляється система показників, як «вимірюваної характеристики якої-небудь однієї сторони «ключової» ознаки (критерію) об'єкту, який досліджується, що надає кількісну або якісну інформацію про його конкретну властивість» [379, с. 49]. При цьому слушною є позиція В. Каплінського, який зауважує, що «виділення будь-яких критеріїв має умовний характер, урахувати їх повного мірою та реалізувати в практичній діяльності досить складно через їхнє взаємопроникнення» [204, с. 154]. Відзначимо також доцільність розуміння критеріїв «як певного еталону, на основі якого здійснюється оцінка і який виражає вищий, найдосконаліший рівень явища, що вивчається. Порівняння з цим еталоном реальних явищ уможливорює встановлення ступеня їх відповідності, наближення до норми, ідеалу» [Там само].

В якості критеріїв сформованості методолого-праксеологічної компетентності обрано:

- *мотиваційно-ціннісний* (ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення цінностей практичної педагогічної діяльності, професійна спрямованість на успішну педагогічну діяльність, позитивна мотивація на цінностей-цілі навчальної, пізнавальної та професійної діяльності),
- *інформаційно-пізнавальний* (знання методологічних засад та сутнісних характеристик методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності; знання видів властивостей та функцій педагогічної діяльності, специфіки суб'єктів педагогічної діяльності, прaxeологічних характеристик педагогічної діяльності),
- *операціональний* (володіння методами пізнання педагогічної дійсності, уміннями та навичками аналізу педагогічної дійсності, репрезентованої в різних формах; наявність умінь та навичок системного мислення, зокрема аналізу, синтезу, категорійних та концептуальних здібностей, здатності до узагальнення, класифікації, утворення складних аналогій, рівень метакогнітивної включеності



у діяльність, домінуючий рівень проблемності при вирішенні педагогічних завдань, толерантність до невизначеності),

- *рефлексивний* (потреба та здатність до саморозвитку та самовдосконалення професійних умінь та навичок, здатність до рефлексії способів та результатів професійної діяльності).

З урахуванням сутнісних ознак методолого-праксеологічної компетентності та критеріїв її сформованості, етапів методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів розглядаються такі рівні сформованості досліджуваного виду компетентності: репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий.

Здобувачі, які виявляють *репродуктивний рівень* методолого-праксеологічної компетентності характеризується такими ознаками: байдуже ставлення до майбутньої професійної діяльності, низький рівень позитивної мотивації на цінностей-цілі навчальної, пізнавальної та професійної діяльності; низький рівень професійної спрямованості, сформованості концептуальних та категорійних здібностей, умінь визначати проблеми, здатності до класифікації та утворення складних аналогій, метакогнітивної включеності у діяльність, толерантності до невизначеності; перевага ситуативного рівня проблемності при вирішенні педагогічних завдань; орієнтація на репродуктивні завдання, відсутність знань щодо сутності понять «методологія», «метод», видів професійної педагогічної діяльності; потреба в саморозвитку та самовдосконаленні виражена слабо, рефлексивні уміння не розвинені, відсутня здатність до самоаналізу.

Для здобувачів із *конструктивно-адаптивним* рівнем властиві такі характеристики: пасивно-позитивне ставлення до педагогічної дійсності, спрямованість на подальшу роботу за фахом. Мотивація на цінності навчальної, пізнавальної та професійної діяльності позитивна. У цілому орієнтуються у положеннях методології практичної педагогічної дійсності. Мають уявлення про види педагогічної діяльності, якісні ознаки успішності та результативності професійної діяльності учителя/викладача. Рівень сформованості умінь та навичок аналізу, синтезу, класифікації, утворення

складних аналогій, категорійних та концептуальних здібностей розвинені на середньому рівні. Відзначається середній рівнем метакогнітивної включеності у діяльність. Превалює ситуативний рівень проблемності при вирішенні педагогічних завдань, що виявляється у «звуженому баченні» педагогічної ситуації у межах її зовнішніх параметрів. Толерантність до невизначеності, здатність до рефлексії виявляється на середньому рівні.

Майбутні фахівці сфери освіти, які виявляють *конструктивно-евристичний рівень*, характеризуються перетворювальним ставленням до педагогічної дійсності, спрямованістю на подальшу роботу у сфері освіти, мають у цілому системні знання щодо положень методології практичної педагогічної діяльності, методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності, види професійної педагогічної діяльності. Студенти орієнтуються у сучасних викликах щодо сфери професійної діяльності вчителя/викладача, мають достатньо високий рівень позитивної мотивації на цінності-цілі навчальної, пізнавальної та професійної діяльності. На достатньому рівні володіють уміннями та навичками системного мислення, а саме – здатністю до аналізу, синтезу, категорійними та концептуальними здібностями, здатністю до узагальнення, класифікації, утворення складних аналогій. Рівень метакогнітивної включеності у діяльність та толерантності до невизначеності, здатність до рефлексії вище середнього. Домінує швидше надситуативний рівень проблемності у вирішенні педагогічних завдань.

*Творчий рівень* методолого-праксеологічної компетентності виявляють здобувачі, які відзначаються творчо-перетворювальним ставленням до педагогічної дійсності, спрямованістю на подальшу роботу у сфері освіти, мають системні знання щодо положень методології практичної педагогічної діяльності, методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності. Для таких студентів властива позитивна мотивація на цінностей-цілі навчальної, пізнавальної та професійної діяльності, характерний високий рівень здатності до узагальнення, класифікації, утворення складних аналогій, метакогнітивної включеності у діяльність, рефлексії. Домінує надситуативний рівень проблемності у вирішенні

педагогічних завдань, пов'язаний із здатністю вийти за межі конкретної ситуації, вмінням творчо підійти до розв'язання проблемних завдань та ситуацій.

У процесі реалізації експериментального дослідження було використано комплекс діагностичного інструментарію (Таблиця 5.1.).

Таблиця 5.1.

**Діагностичний інструментарій дослідження сформованості методолого-  
праксеологічної компетентності**

<b>Критерій</b>	<b>Діагностичний інструментарій</b>
Мотиваційно-ціннісний	Комплексна анкета для здобувачів (Додаток Б.1, Б.2), анкета для викладачів (Додаток Б.3), методика самооцінки мотивів навчальної, пізнавальної та професійної діяльності (А. Вербицький) (Додаток В.1), Тест-питальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів (Т. Дубовицька) (Додаток В.2).
Когнітивний	Комплексна анкета для здобувачів (Додаток Б.1, Б.2), анкета для викладачів (Додаток Б.3),
Операціональний	Методики: оцінки понятійних здібностей (категорійних та концептуальних) (М. Холодна) (Додаток В.3), «Виключення понять» (здатність до класифікації та аналізу) (Додаток В.4), «Дослідження узагальнення як мисленнєвої операції» (Додаток В.5), «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (Додаток В.6); опитувальник метакогнітивної включеності у діяльність (А.Карпов, І.Скітяєва) (Додаток В.7), опитувальник «Визначення домінуючого рівня проблемності при вирішенні педагогічних завдань» (М. Кашапов, О.Дьяченко) (Додаток В.8)
Рефлексивний	Питальник толерантності-інтолерантності до невизначеності (Т. Корнілова) (Додаток В.9), питальник рефлексивності В.Карандашева (Додаток В.10), методика «Особистісна готовність до змін» (PCRS) (адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр) (Додаток В.11).

Представлені методики відповідають критеріям надійності та валідності, психометричним вимогам, враховують вікові особливості респондентів. Для підтвердження достовірності результатів дослідно-експериментальної роботи використовувалися методи описової статистики, зокрема непараметричний критерій  $\chi^2$  Пірсона [462, с. 113–141].

Необхідно враховувати, що валідність результатів експериментальної роботи суттєво залежить від можливості урахування поточних змін, що відбуваються зі студентами в освітньому процесі внаслідок впливу різних чинників (установки, потреби, інтереси тощо), необхідності поточної корекції

змісту ОК. У плануванні експериментальної роботи враховувалися особливості здійснення такої діяльності в педагогічних дослідженнях, а саме неможливість абсолютного повторення експериментального впливу внаслідок динаміки особистісного розвитку людини, необхідність зважувати численні суб'єктивні чинники, що впливають на перебіг експериментальної роботи.

Якісні характеристики критеріально-рівневої бази дослідження, комплекс взаємодоповнювальних діагностичних методів дозволив реалізувати основне завдання констатувального етапу дослідження – визначення особливостей початкового рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності здобувачів педагогічного профілю (бакалаврат, магістратура, аспірантура). Було проведено діагностування рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності, по-перше, в студентів 4 курсу (спеціальність 014 «Середня освіта»), які завершують навчання на рівні бакалаврату, по-друге, студентів 2 курсу та магістрантів зазначених спеціальностей на початковому етапі навчання. Результати дослідження студентів 4 курсу (92 особи) використовувалися з метою з'ясування поточного рівня сформованості досліджуваного виду компетентності, оцінки окремих показників, отримання результатів для корекції напрямів дослідницької роботи на формувальному етапі дослідно-експериментальної роботи.

Студенти 2 курсу та магістранти 1 курсу згідно завдань констатувального етапу експерименту були розподілені на контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. КГ студентів бакалаврату складала 176 осіб (перша серія дослідницької роботи – 92 студенти, друга – 84), ЕГ – 167 осіб (відповідно, 86 та 81 студент); КГ магістрантів – 49, ЕГ відповідно 53 особи. Аналіз результатів дослідження рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності аспірантів (34 особи) спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», 015 «Професійна освіта» здійснювався без розподілу на КГ та ЕГ внаслідок гранично малої вибірки учасників дослідження.

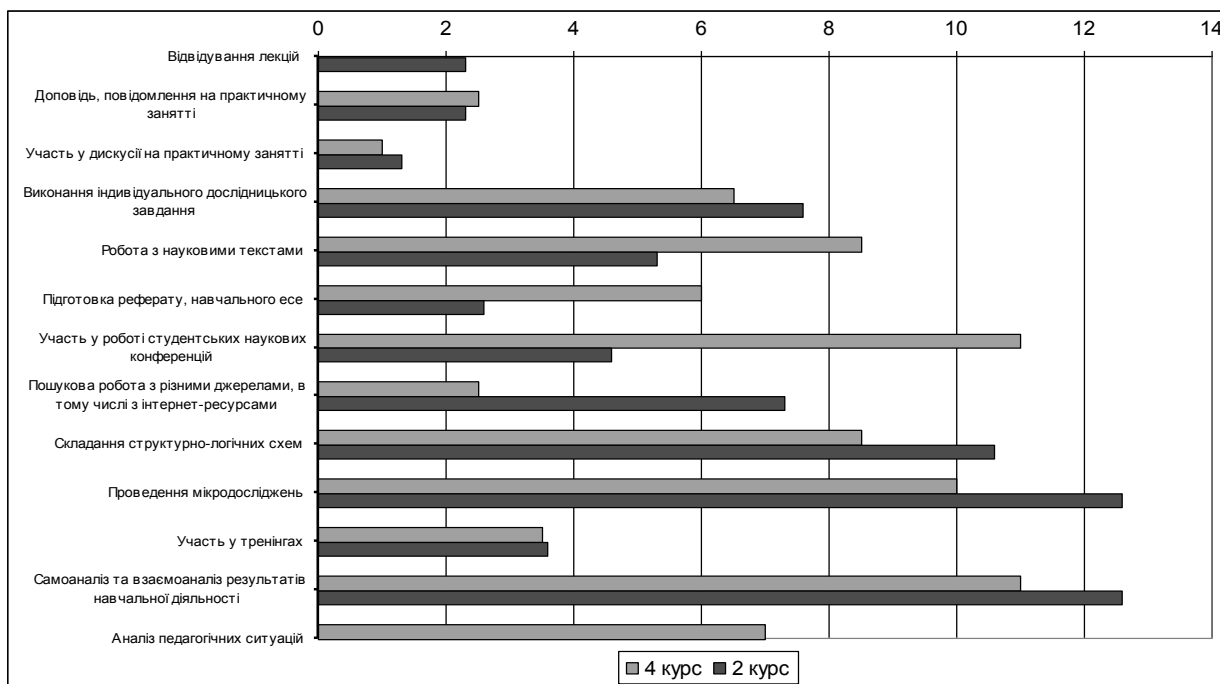
Для діагностики рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів/викладачів за *мотиваційно-ціннісним*

*критерієм* було використано такі методики: комплексна анкета, що містила питання щодо розуміння студентами викликів сучасності та відповідності професійно діяльності таким викликам, значущості різних форм навчальної діяльності, показників успішної діяльності сучасного педагога (Додаток Б.1), методика А. Вербицького щодо самооцінки мотивів навчальної, професійної та пізнавальної діяльності (Додаток В.1), тест-питальник для визначення рівня професійної спрямованості студентів (Т. Дубовицька) (Додаток В.2).

Наведемо результати анкетування студентів, магістрантів та аспірантів (Додаток Б.1, Б.2). На питання щодо викликів сучасності, які насамперед мають враховувати сучасні педагоги, більшість респондентів відзначили такі позиції, як «інформатизація освітнього простору» (81,8%), «індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів» (75,6%), «забезпечення навчальної успішності кожного учня» (72,1%). Звертає на себе увагу, що така позиція, як «спрямованість на неперервну освіту» не знайшла суттєвої підтримки студентів, що певним чином можна пояснити початковим етапом їхнього професійного становлення та недостатньою поінформованістю щодо необхідності постійного самовдосконалення у професійному середовищі. Так само, не отримала належного вибору позиція щодо «підготовки соціально активного члена суспільства», що підтверджує загальні позиції соціологічних досліджень про певне соціальне розчарування студентської молоді та прагнення відсторонитися від нагальних соціально-політичних проблем суспільства.

У межах опитування студентам було запропоновано здійснити ранжування тих чи тих форм навчальної діяльності за ступенем значущості для студентів бакалаврату (4 курс, 2 курс) (Рис. 5.1).

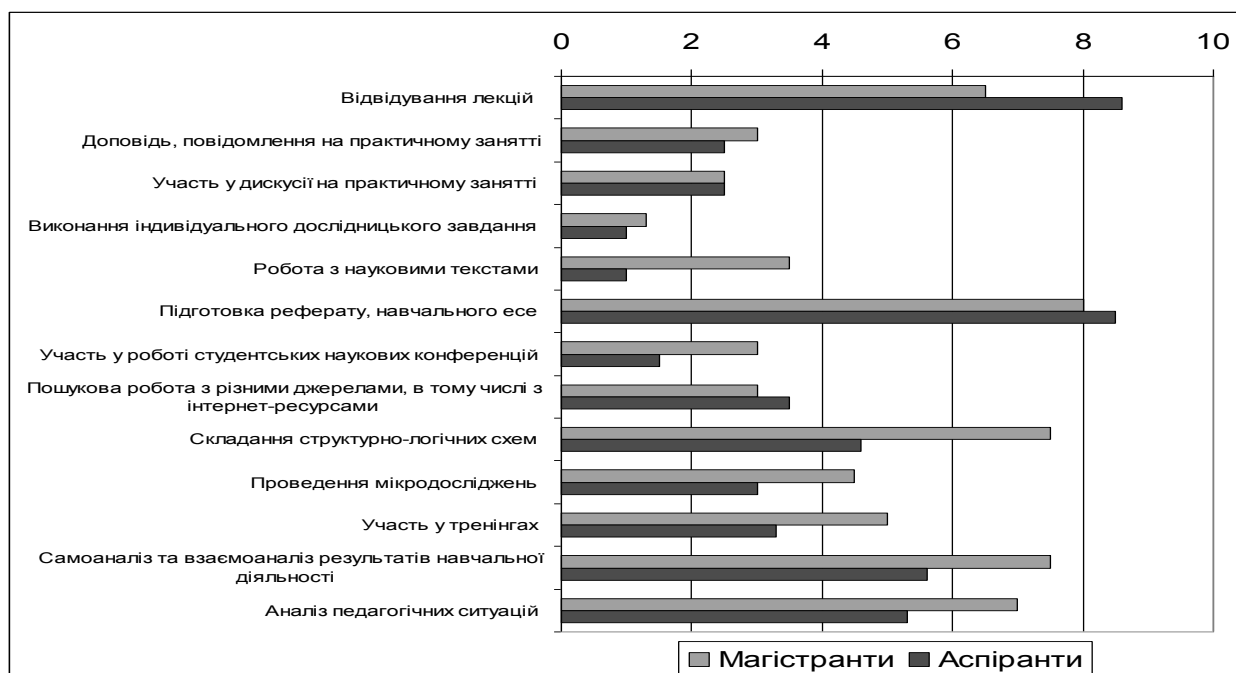
Узагальнення результатів засвідчує, що найбільш високі рангові бали отримали такі позиції, як «Участь у дискусії на практичному занятті» (ранговий бал 1), «Виступ, доповідь, повідомлення на практичному заняття», «Пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами» (ранговий бал 2.5), «участь у тренінгах» (3,5), «відвідування лекцій» (4,5).



**Рис. 5.1. Ранжування форм та методів навчальної діяльності за ступенем значущості (бакалаврат, 4 курс, 2 курс)**

Найменшу значущість для студентів отримали позиції «самоаналіз та взаємоаналіз результатів навчальної діяльності», «проведення мікродосліджень». У цілому студенти засвідчують орієнтацію на комунікативні форми організації навчальної діяльності. Разом з тим, опитування виявило необхідність цілеспрямованої уваги до організації дослідницької діяльності, створення ситуацій для усвідомленого використання самоаналізу як важливого складника рефлексивної діяльності майбутнього фахівця.

Аналіз відповідей магістрантів щодо форм та методів навчальної діяльності (Рис. 526) засвідчив дещо інші результати. Здобувачі другого рівня вищої освіти надали перевагу таким позиціям, як «виконання індивідуального завдання дослідницького характеру» (ранговий бал – 1), «участь у дискусії на практичному занятті» (2,5), «участь у роботі студентських наукових конференцій» (3), «пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами» (3), «робота з науковими текстами» (3,5).



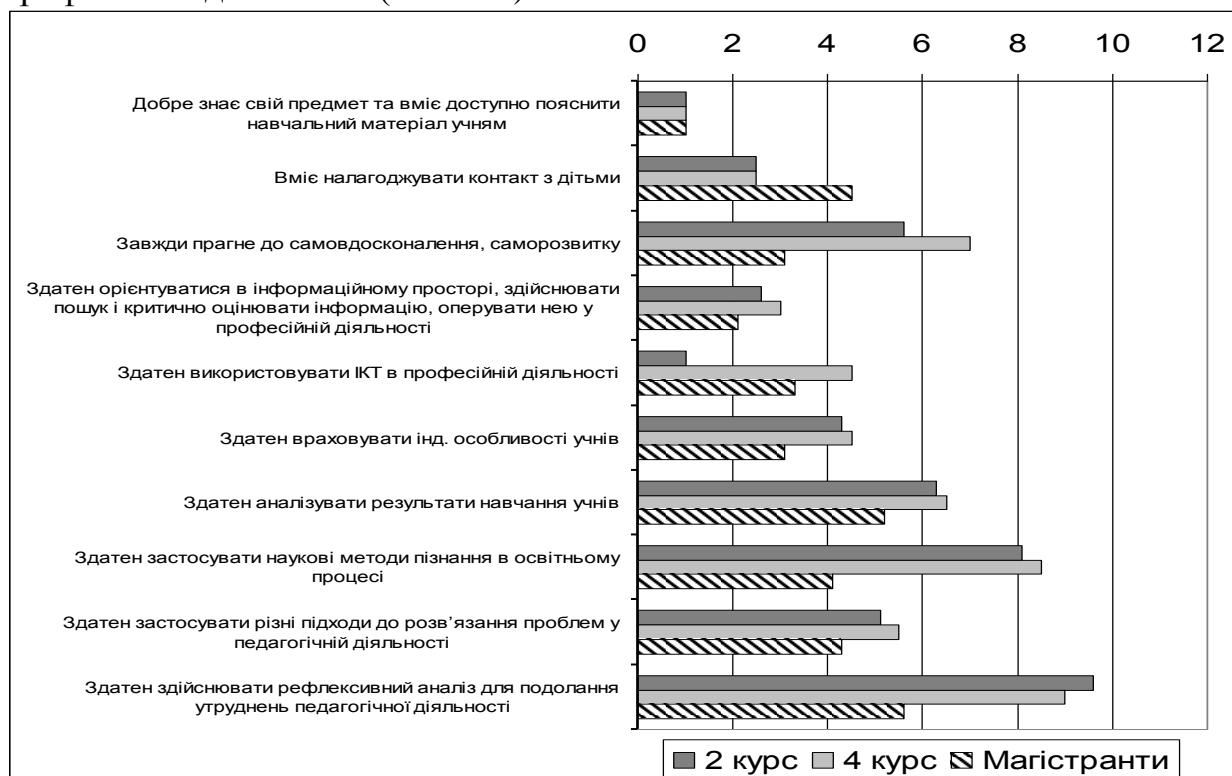
**Рис. 5.2. Ранжування форм та методів навчальної діяльності за ступенем значущості (магістранти, аспіранти)**

Орієнтація магістрантів на майбутню викладацьку діяльність у ЗВО, інтерес до науково-дослідницької діяльності у галузі освіти зумовлює надання пріоритету формам навчальної роботи, пов'язаним із формуванням умінь та навичок самостійної наукової діяльності, продуктивної комунікації та співпраці.

Опитування викладачів щодо оцінки пріоритетних форм навчальної діяльності засвідчило, що викладачів також високо оцінюють роль лекцій в освітньому процесі університету (рангове місце – 1,6), далі пріоритетними формами визначено такі, як «Виступ, доповідь, повідомлення на практичному занятті» (2,3), «Участь у дискусії на практичному занятті», «Аналіз педагогічних ситуацій», «Виконання індивідуального дослідницького завдання», «Пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами» (2,6); «Проведення мікродосліджень» (3,3), «Робота з науковими текстами», «Складання структурно-логічних схем» (4,1). Опитування викладачів засвідчило, що вони достатньо скептично ставляться до такої форми роботи, як «Підготовка реферату, навчаль-

ного есе» (рангове місце 7,3), що пояснюється загальною тенденцією серед студентів до використання готових текстів, запозичених з Інтернету.

З урахуванням значущості праксеологічного складника досліджуваного виду компетентності суттєвий інтерес становили результати щодо оцінки якостей сучасного вчителя/викладача, що забезпечують успішність у професійній діяльності (Рис. 5.3).



**Рис. 5.3. Результати ранжування якостей вчителя, що забезпечують успішність в професійній діяльності (бакалаврат, магістратура)**

Майбутні учителі в якості пріоритетних визначили такі якості сучасного вчителя: «Добре знає свій предмет та вміє доступно пояснити навчальний матеріал учням» (1 рангове місце), «Вміє налагоджувати контакт з дітьми» (2,5), «Здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності» (3). До першої п'ятірки обраних якостей ввійшли також такі, як «Здатен використовувати ІКТ в професійній діяльності», «Здатен визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів», відповідно, ранговий бал – 4,5. Разом з тим, відзначимо, що майбутні учителі представили порівняно низькі рангові оцінки



таких якостей, як «здатен застосувати наукові методи пізнання в освітньому процесі» (8,5), «здатен здійснювати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності» (9), що свідчить про перевагу традиційно усталених уявлень про сучасного вчителя, вимагає цілеспрямованої роботи щодо навчання навичок самоаналізу, рефлексії, розкриття сутності, функцій методів пізнання педагогічної дійсності як основи успішної, продуктивної педагогічної діяльності у сучасному світі.

Порівняння результатів опитування за такими позиціями, як найбільш значущі форми та методи навчальної діяльності та показники успішної діяльності сучасного вчителя/викладача, засвідчує певну суперечливу ситуацію, коли студенти достатньо високо оцінюють таку якість успішного вчителя, як здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію (рангове місце 2,6), але така форма навчальної роботи, як «значущість пошукової роботи з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами», отримала рангове місце 7,3. Так само, звертає на себе увагу співвідношення позицій: «здатен застосувати різні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності» (5,1) та «аналіз педагогічних ситуацій» (9,6); «уміння використовувати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності» (9,6) та «самоаналіз та взаємоаналіз результатів навчальної діяльності» (12,6). Означені позиції зумовлюють особливу увагу до використання таких форм навчальної діяльності, які б безпосередньо сприяли забезпеченню умов для формування тих якостей успішного вчителя/викладача, які на думку студентської молоді є пріоритетними у майбутній професійній діяльності.

Для визначення рівня професійної спрямованості здобувачів, прагнення до оволодіння професією та реалізації завдань майбутньої професійно-педагогічної діяльності використано тест-питальник Т. Дубовицької (Додаток В.2). Характерною рисою даного питальника є збалансованість за кількістю позитивних та негативних відповідей. В інструкції вказана не безпосередня мета питальника, а більш глобальна, суспільно значуща мета, досягнення якої є важливою для кожного респондента. Пропонована у методиці градація

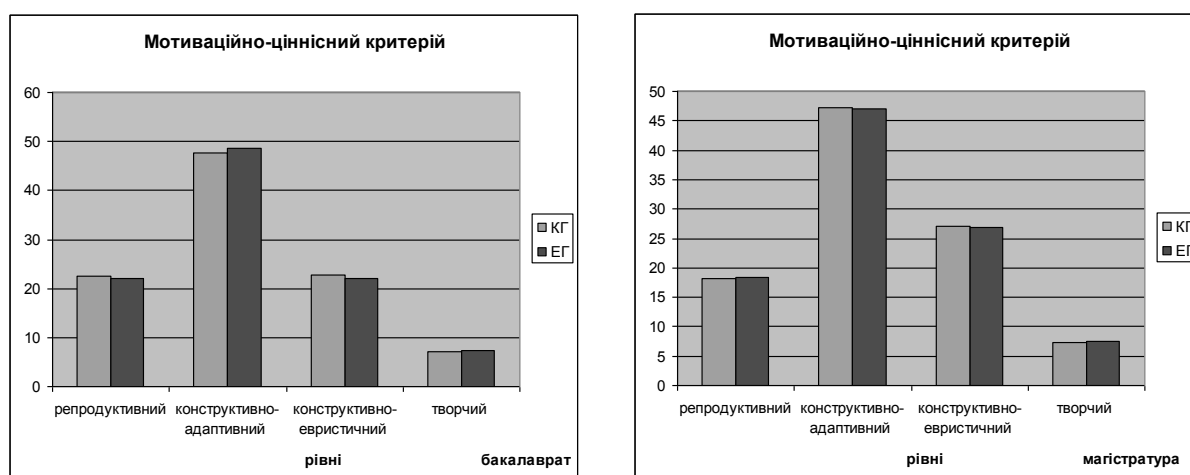
результатів опитування була трансформована згідно із визначеними у нашому дослідженні рівнями. Згідно опитування більшість студентів бакалаврату отримали результати, що свідчать про низький (репродуктивний) та нижче середнього (конструктивно-адаптивний) рівні професійної спрямованості, відповідно 20,6% та 41,2% респондентів. У магістрантів ситуація дещо краще (низький рівень – 15,6; нижче середнього – 32,5%, середній – 41,6%; високий – 9,1%), що пояснюється більш високим ступенем усвідомлення відповідальності магістрантів за вибір напрямку професійної діяльності, відповідної спеціальності або спеціалізації. Підкреслимо, що у процесі дослідження відслідковувалися показники магістрантів, не мають базової педагогічної освіти. Однак, за досліджуваною позицією суттєвих відмінностей не виявлено, що свідчить про позитивну та конструктивну налаштованість таких магістрантів до оволодіння системою професійно-педагогічних знань та відповідних умінь. Опитування аспірантів виявило такі результати: низький (репродуктивний) рівень виявили – 18,5% респондентів, нижче середнього – 32,5%, середній – 38,5%; високий – 10,5%),

Для визначення мотивації навчальної, пізнавальної та професійної діяльності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників використано методику самооцінки А. Вербицького (Додаток В. 1). Перевагою цієї методики є спрямованість на оцінку суб'єктивної значущості *цінностей-цілей* діяльності, компактність та унаочнення результатів у вигляді пелюсткової діаграми. Результати засвідчили, що найвищий бал отримали цінності-цілі професійної діяльності (середня оцінка 4,5), дещо нижче сприймаються студентами бакалаврату цінності-цілі навчальної (3,6) та пізнавальної (3,55) діяльності. Особливо звертає на себе увагу розподіл балів за такими цінностями-цілями, як «відкриття нового» (3,3), «досягнення в пізнанні» (3), «відповідальність за результати навчальної діяльності» (2), що свідчить про достатньо помірне визнання таких цілей у власній навчальній діяльності. Показово, що позиція «престиж, зарплата, кар'єра» одноставно отримала найвищий бал (5).

Дещо інші результати були отримані у процесі опитування магістрантів та аспірантів. Так, середній бал щодо значущості цінностей-цілей професійної

діяльності відповідно 4,7 та 4,8, цінностей-цілей навчальної та пізнавальної діяльності – 4,4 та 4,7. Без сумніву це свідчить про більшу зацікавленість магістрантів та аспірантів у результативності власного навчання. Вважаємо, що такий результат є очевидним, оскільки до аспірантури переважно вступають усвідомлено для подальшої науково-дослідницької діяльності.

Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту за мотиваційно-ціннісним критерієм здійснювалися на підставі середніх оцінок за наведеними методиками, урахуванням вибору пріоритетних форм навчальної діяльності. Узагальнені результати дослідження за мотиваційно-ціннісним критерієм представлено на Рис. 5.4.



**Рис. 5.4. Результати констатувального етапу експерименту (мотиваційно-ціннісний критерій)**

Для дослідження рівня сформованості за *інформаційно-пізнавальним критерієм* використовувалася комплексна анкета для здобувачів різного рівня (бакалаврат, магістратура, аспірантура (Додатки Б.1, Б.2), аналіз результатів навчальної діяльності на практичних заняттях, бесіди зі студентами. Специфіка опитування на цьому етапі визначалася достатньою складністю самого поняття «методолого-праксеологічна компетентність». Якщо з поняттями «методологія» студенти ознайомилися під час вивчення курсу «Філософія», то поняття «праксеологія» для них практично невідомо. Саме тому до анкети було включено тільки питання, що стосуються понять «методологія», «метод», «проблема». Результати опитування засвідчили, що в цілому адекватне уявлення щодо по-

няття «методологія» мають тільки 26, 4% студентів. При цьому переважна більшість студентів асоціює поняття «метод» виключено із дослідницькою діяльністю науковців, реалізацію завдань наукової діяльності як спеціального напрямку професійних занять. На запитання «Що є обов'язковою умовою здійснення логічної процедури класифікації?» 51% респондентів відповіді не надали, інші відзначали, що «має бути декілька об'єктів для класифікації», «об'єкти мають бути схожими між собою», «класифікація – це порівняння». Не зважаючи на те, що логічна процедура класифікації є органічним складником навчально-методичного забезпечення базових шкільних дисциплін, розуміння її сутності залишається на рівні побутових уявлень за принципом «розподілу на певні групи». Зрозуміло, що таке сприйняття важливих для організації як навчальної, так й професійної діяльності логічних операцій є вкрай недостатнім та потребує спеціальної уваги та цілеспрямованої роботи.

У відповідях магістрантів та аспірантів щодо визначення понять «методологія», «метод» превалювали такі позиції: методологія – «система методів наукової діяльності» (65,1%), «система підходів до організації наукової діяльності» (79,4%), «методика організації наукової діяльності» (53,8%). Показово, що всі респонденти пов'язують поняття «методологія» виключно із науковою діяльністю. Щодо поняття «метод», то відповіді магістрантів та аспірантів були очікувані: «спосіб вирішення завдань дослідження» (відповідно 73,2% та 79,1%), «алгоритм наукової діяльності» (60,7%; 62,4%).

У межах завдання щодо визначення поняття «проблема», ідентифікації наукової проблеми адекватну відповідь надали тільки 28,3% студентів бакалаврату, 31% – магістратури, 36,2% – аспірантури. Переважна більшість респондентів скористалися метафоричним образом проблеми як «білої плями» на карті науки.

Питання щодо значущості форм запитувальної діяльності засвідчило орієнтацію як бакалаврів, так й магістрантів та аспірантів на «учнівське» розуміння сутності запитання як оцінки знань у певній галузі. Така форма отримала найвищий ранг за ступенем значущості. Останні місця отримали такі форми запитувальної діяльності, як «демонстрація власної думки», «з'ясування прогалин в

тій чи іншій галузі знань». Така позиція здобувачів підтверджується аналізом результативності практичних занять з педагогічних дисциплін, де запитання викладача оцінюється переважно з позицій вимоги надати «правильну» відповідь.

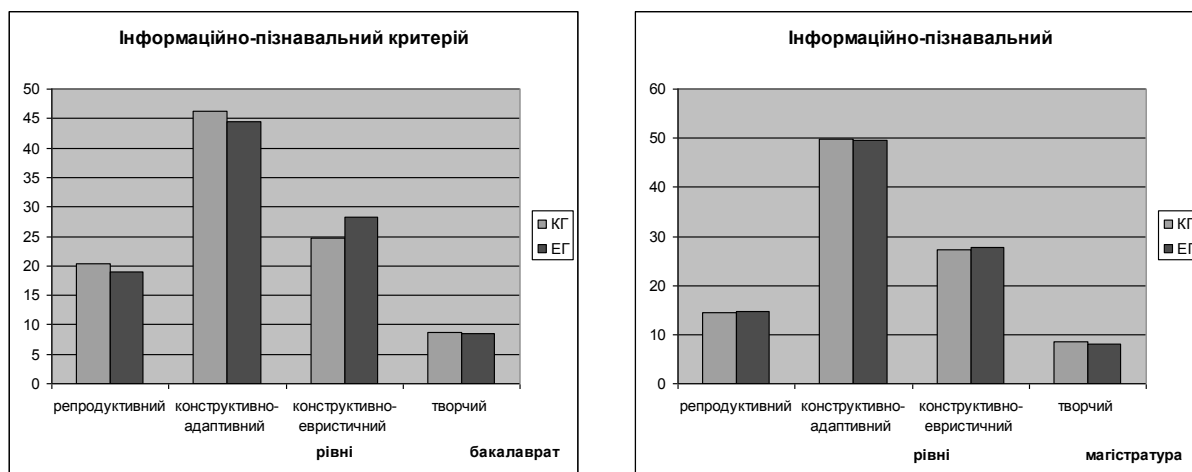
Виконання контрольних модульних робіт у межах поточного та підсумкового оцінювання також засвідчило, що базова термінологія, що складає основу методологічних знань та умінь, достатньо обмежена, використовується подекуди формально. Важливо зазначити, прагнення студентів – і бакалаврів, і магістрантів – до використання мережі Інтернет як миттєвого довідника з будь-яких питань зумовлює не коректні форми пошуку інформації, відсутність умінь її оцінки з точки зору достовірності, релевантності тощо, що суттєво впливає на навчально-пізнавальну діяльність, формує негативний досвід використання мережевих ресурсів.

Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту за інформаційно-пізнавальний критерієм здійснювалися на підставі середніх оцінок за такою градацією: визначень понять «методологія», «метод» не наведено або визначення представлено лаконічною вказівкою на спосіб вирішення питань/ проблем поза тієї чи іншої сфери діяльності – репродуктивний рівень; у цілому орієнтовано на діяльнісний аспект у тій чи іншій сфері – конструктивно-адаптивний рівень; у цілому відповідає базовим науковим підходам – конструктивно-евристичний; відповідає загальновизнаним науковим підходам з доповненням можливості його використання у різних сферах життєдіяльності – творчий рівень. Так само аналізувалися відповіді щодо питання про класифікацію. Щодо визначення поняття «проблема» розподіл здійснювався таким чином: репродуктивний рівень – пункти 2, 3, конструктивно-адаптивний – 1, 7; конструктивно-евристичний – 4, 5; творчий – 6, 8.

Питання щодо формулювання науково проблеми визначалося таким чином: репродуктивний рівень – пункти 1, 4, 8; конструктивно-адаптивний – 2, 3, 5, 7; конструктивно-евристичний – 6; творчий – 9. Питання щодо видів професійної діяльності вчителя/викладача (викладання; організація педагогічної взаємодії; управління освітнім процесом; виховна діяльність; методична; культурно-просвітницька) оцінювалось таким чином: репродуктивний рівень – від-

значено тільки викладання та виховання; конструктивно-адаптивний – зазначено половину важливих видів діяльності; конструктивно-евристичний – названо майже всі види діяльності; творчий – названо всі основні види діяльності.

Результати дослідження за інформаційно-пізнавальним критерієм представлено на Рис. 5.5.



**Рис. 5.5. Результати констатувального етапу експерименту (інформаційно-пізнавальний критерій)**

Сформованість методолого-праксеологічної компетентності за *операційним критерієм* досліджувалась за допомогою таких методик, як оцінка понятійних здібностей (категорійних та концептуальних), «Виключення понять» (здатність до класифікації та аналізу), «Дослідження узагальнення як мисленнєвої операції», «Логічно-понятійне мислення. Утворення складних аналогій» (Додатки В.3 – В.6), самооцінка сформованості навчально-пізнавальних якостей та здібностей (Додатки Б.1, Б.2), опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності (Т. Корнілова) (Додаток В.7).

Узагальнення результатів щодо дослідження категорійних та концептуальних здібностей, здатності до класифікації та аналізу, узагальнення, утворення складних аналогій, навчально-пізнавальних якостей та здібностей представлено у Таблиці 5.2. У цілому дослідження щодо здатності до провідних логічних операцій засвідчило перевагу репродуктивного та конструктивно-адаптивного рівнів.

**Результати констатувального етапу експерименту за операціональним критерієм** (показники – категорійні та концептуальні здібності, здатність до класифікації та аналізу, узагальнення, утворення складних аналогій) (%)

Показники	Р-рівень		КА-рівень		КЕ-рівень		Т-рівень	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
<b>Студенти бакалаврату</b>								
Категорійні та концептуальні здібності	30,1	29,8	48,2	47,8	15,2	15,5	6,5	6,9
Здатність до класифікації та аналізу	26,1	27,4	40,3	40,6	27,7	26,0	5,9	6,0
Здатність до узагальнення	20,2	20,6	41,5	41,9	31,1	30,1	7,2	7,4
Здатність до утворення складних аналогій	24,3	24,8	42,7	42,4	25,9	26,1	7,1	6,7
<b>Магістранти</b>								
Категорійні та концептуальні здібності	24,6	24,8	38,5	39,1	30,7	29,4	6,2	6,7
Здатність до класифікації та аналізу	19,4	18,9	32,2	31,8	37,7	38,4	10,7	10,9
Здатність до узагальнення	15,8	16,3	36,7	37,1	35,1	34,5	12,4	12,1
Здатність до утворення складних аналогій	20,1	20,8	39,5	40,1	32,1	30,5	8,3	8,6
<b>Аспіранти</b>								
	Р-рівень		КА-рівень		КЕ-рівень		Т-рівень	
Категорійні та концептуальні здібності	18,3		30,6		36,9		14,2	
Здатність до класифікації та аналізу	17,8		32,2		34,7		15,3	
Здатність до узагальнення	12,5		29,3		39,5		18,7	
Здатність до утворення складних аналогій	18,1		32,3		37,3		12,3	

*Примітка.* Рівні: Р-рівень – репродуктивний, КА-рівень – конструктивно-адаптивний, КЕ-рівень – конструктивно-евристичний, Т-рівень – творчий.

У межах констатувального етапу дослідження здобувачам було запропоновано здійснити *самооцінку навчально-пізнавальних умінь та навичок* (Додатки Б.1, Б.2), результати якої аналізувалися за такою шкалою: низький рівень – 0-16 балів, нижче середнього – 17-33, середній – 34-50, високий – 51-64 балів. Серед студентів (бакалаврат) КГ низький рівень виявили 24,6%, ЕГ – 24,9%; відповідно рівень нижче середнього – 43,1% та 43,4%; середній – 28,8% та 28,3%; високий – 3,5% та 3,4%. Результати дослідження серед магістрантів: КГ та ЕГ – 19,5%, 19,3% – низький, 42,1%, 39,9% – нижче середнього, 29,0%, 31,2% – середній та 9,4%, 9,6% – високий рівні; серед аспірантів: 15,9% – низький, 34,5% – нижче середнього, 35,1% – середній та 14,5% – високий рівні.

У межах операціонального критерію сформованості методолого-практичної компетентності особливу увагу приділено такому показнику як *толерантність до невизначеності* (Додаток В.7). Толерантність до невизначеності у

процесі професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти розуміємо як ресурс адекватного розуміння, прийняття неоднозначних, суперечливих ситуацій у професійній діяльності, психологічну налаштованість на продуктивну роботу у таких ситуацій. У контексті методики Т. Корнілової враховано насамперед фактор 1 – *толерантність до невизначеності*, розподіл балів за яким визначено таким чином: низький показник – 12-20 балів; нижче середнього – 21-41 бал; середній – 42-62 бали; високий – 63-84 бали. За результатами виявлено, що серед студентів (бакалаврат) 21,4% КГ та 21,8% ЕГ виявили – низький рівень, відповідно 28,6% та 29,1% – нижче середнього; 38,7% та 37,4% – середній, 11,3% та 11,7% – високий рівні. Серед магістрантів низький рівень показали 20,2% респондентів КГ та 20,8% ЕГ, нижче середнього – 32,4% у КГ та 32,8% в ЕГ, середній – 35,0% у КГ та 33,7% в ЕГ; високий – 12,4% у КГ та 12,7% в ЕГ. Аспіранти за даною методикою виявили: 17,5% – низький, 33,1% – нижче середнього, 34,8% – середній та 14,6% високий рівні толерантності до невизначеності.

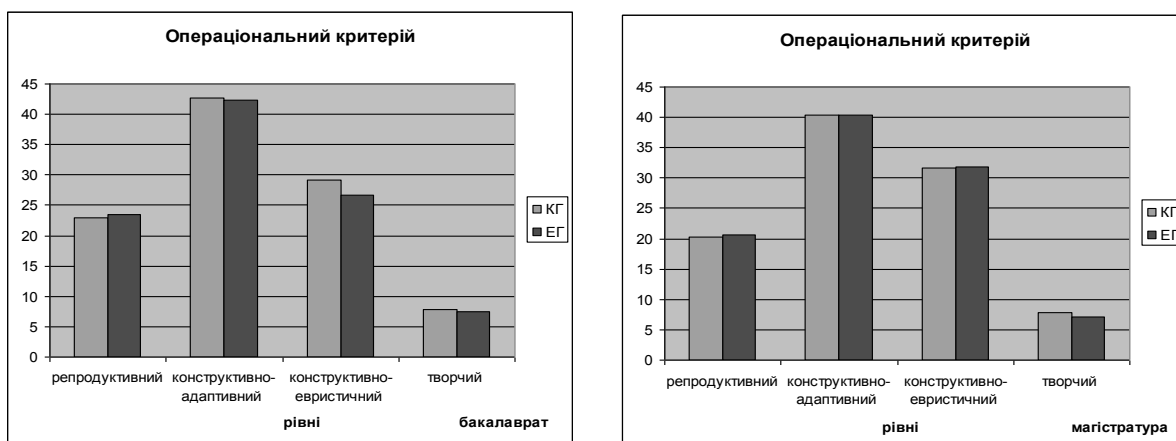
Особливості *метакогнітивної включеності* здобувачів у діяльність визначалася на основі питальника О. Карпова (Додаток В.7). Методика акцентує увагу на наскрізних уміннях та навичках, що дозволяють досягати успішності у різних видах професійної та соціальної діяльності. Результати засвідчили, що більшість студентів КГ та ЕГ виявили низький (29,3%; 30,1%) та нижче середнього (31,5%; 31,9%) рівні метакогнітивної включеності. Результати дослідження магістрантів також засвідчили перевагу низького (КГ – 26,2%; ЕГ – 25,8% ) та нижче середнього (КГ – 29,1%; ЕГ – 28,7%) рівнів за означеною методикою.

З метою визначення *домінуючого рівня проблемності при вирішенні педагогічних завдань* було використано опитувальник М. Кашапова та О. Дьяченко (Додаток В.8). Результати засвідчили, що 13,8% КГ та 14,1% ЕГ студентів бакалаврату виявили надситуативний рівень проблемності, відповідно 29,3% та 29,2% – швидше надситуативний рівень проблемності; 35,4% та 35,1% – швидше ситуативний рівень проблемності; 21,5% та 21,6% – ситуативний рівень проблемності. Опитування магістрантів засвідчило, що 16,6% КГ та 16,9% ЕГ виявили надситуативний рівень проблемності, відповідно 25,4% та



24,1% – швидше надситуативний рівень проблемності 38,2% та 38,9% – швидше ситуативний рівень проблемності; 19,8% та 20,1% – ситуативний рівень проблемності. Серед аспірантів надситуативний рівень проблемності показали 16,2%, швидше надситуативний рівень проблемності – 40,2%, швидше ситуативний рівень проблемності – 30,1%, ситуативний – 13,5%.

Узагальнення результатів констатувального етапу експерименту за операціональний критерієм здійснювалися на підставі середніх оцінок за наведеними методиками та представлено на Рис. 5.6.



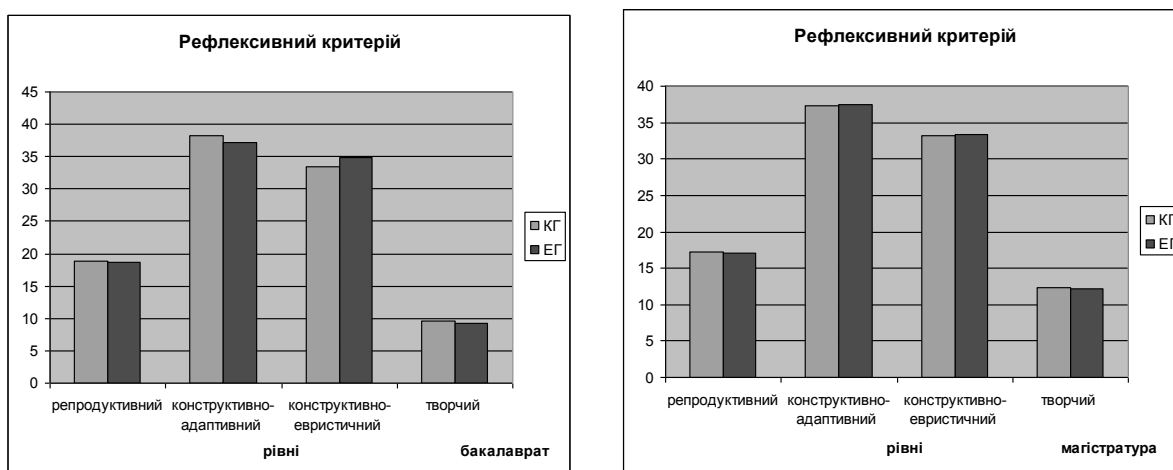
**Рис. 5.6. Результати констатувального етапу експерименту (операціональний критерій)**

Для дослідження рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності за *рефлексивним критерієм* використовувалися такі методики, як питальник рефлексивності В. Карандашева (Додаток В.10), методика «Особистісна готовність до змін» (Додаток В.8), яка спрямована на визначення готовності майбутніх фахівців сфери освіти до змін та різних аспектів толерантності до невизначеності. Показники за методикою В. Карандашева оцінювалися таким чином: до 39 балів – низький рівень, 40-49 – нижче середнього, 50-60 – середній, вище 60 – високий. 38,2% студентів КГ та 38,5% ЕГ виявили низький рівень, 28,2% КГ та 26,9% ЕГ – нижче середнього, 24,2% КГ та 24,8% ЕГ – середній та 9,4% КГ та 9,2% ЕГ – високий рівні. Результати дослідження серед магістрантів: низький рівень – 17,1% КГ та 16,9% ЕГ, нижче середнього – 37,2% КГ та 37,1% ЕГ, середній – 33,0% КГ та 33,7% ЕГ, високий – 12,7% КГ та 12,3% ЕГ; серед аспірантів: 16,9% – низький, 31,5% – нижче середнього, 34,3% –

середній та 17,3% – високий рівні. Означені результати суголосні із результатами, що були отримані у процесі ранжування форм навчальної діяльності та якостей успішності вчителя, коли позиції щодо рефлексивності опинилися на достатньо низьких рангових місцях, що свідчить як про відсутність теоретичних уявлень щодо рефлексії як важливої особистісної якості, так й про недостатню увагу в освітньому процесі до цілеспрямованого формування умінь та навичок рефлексивної діяльності.

Серед шкал методики «Особистісна готовність до змін» (PCRS) (Додаток В.11) для нашого дослідження найбільш важливими є такі: оптимізм, сміливість та впевненість. Результати засвідчили, що студенти КГ бакалаврату виявили 39,2% низький рівень, 28,1% – нижче середнього, 23,3% – середній, 9,4% – високий. Відповідно, студенти ЕГ – 38,2%, 27,3%, 24,9%, 9,6%. Магістранти КГ показали такі результати: 17,3% низький рівень, 37,5% – нижче середнього, 32,7% – середній, 12,5% – високий; у ЕГ відповідно – 17,2%, 37,3%, 33,7%, 11,8%. Аспіранти виявили такі результати: 15,1% низький рівень, 36,8% – нижче середнього, 23,5% – середній, 17,4% – високий.

Узагальнювальні результати щодо рефлексивного критерію подано на Рис. 5.7.



**Рис. 5.7. Результати констатувального етапу експерименту (рефлексивний)**

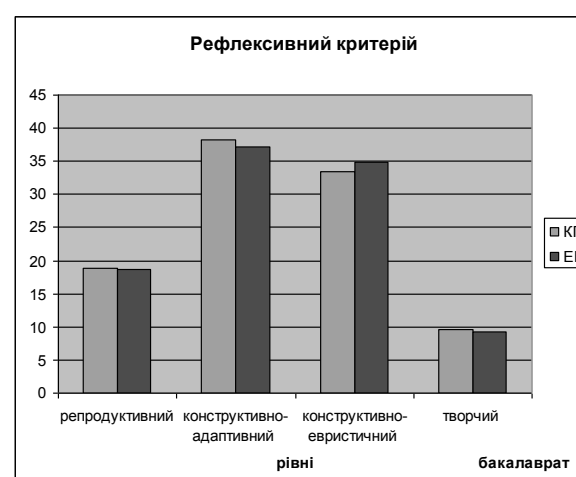
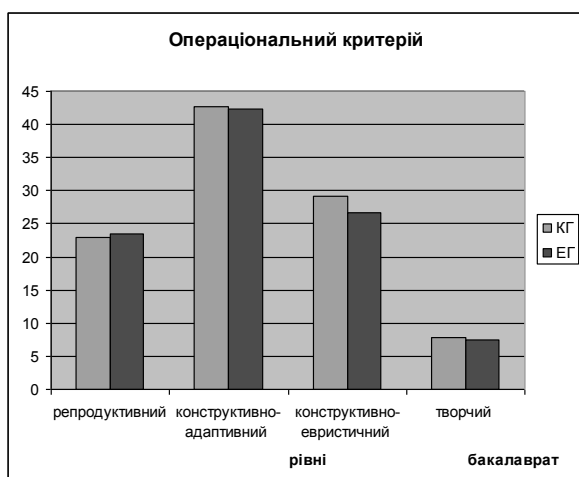
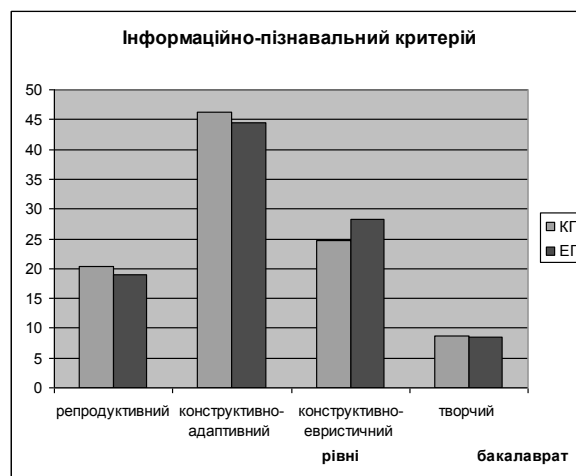
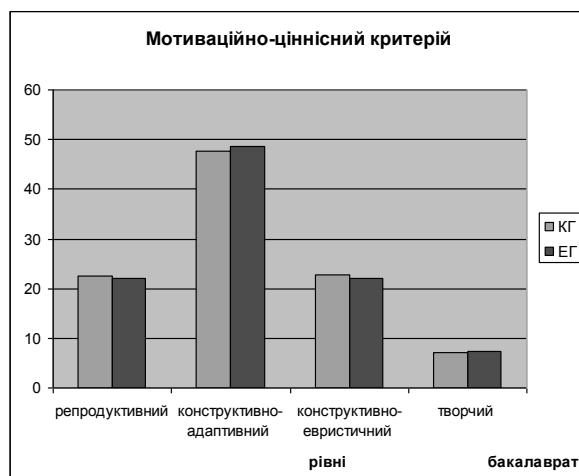
У цілому, констатувальний етап дослідження засвідчив, що більшість студентів (бакалаврат, магістратура) виявили репродуктивний та

конструктивно-адаптивний рівні сформованості методолого-праксеологічної компетентності (Таблиці 5.2, 5.4, Рис. 5.8, 5.9).

Таблиця 5. 2

**Рівні сформованості методолого-праксеологічної компетентності  
(констатувальний етап експерименту, бакалавр) (%)**

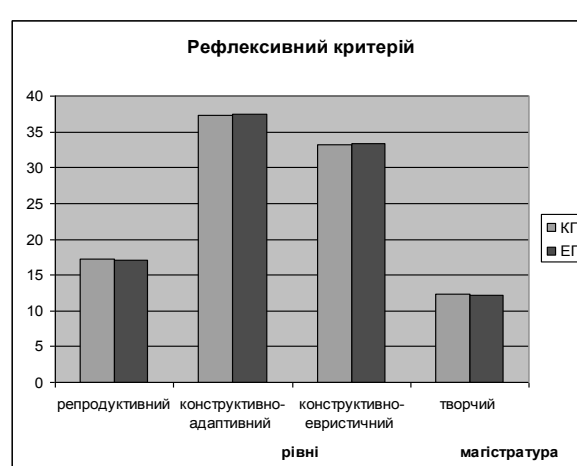
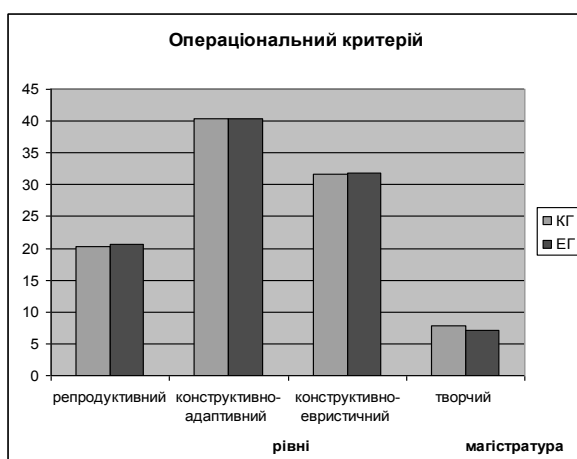
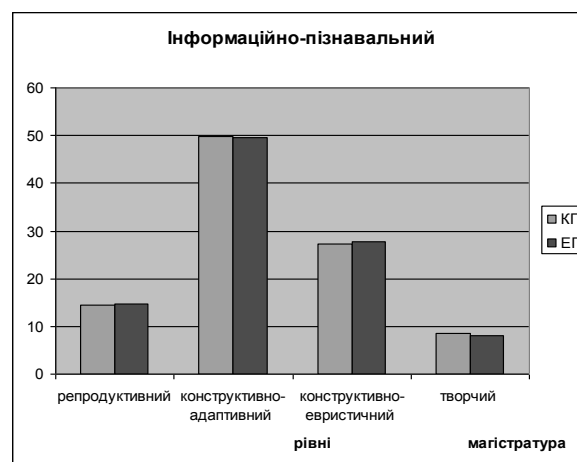
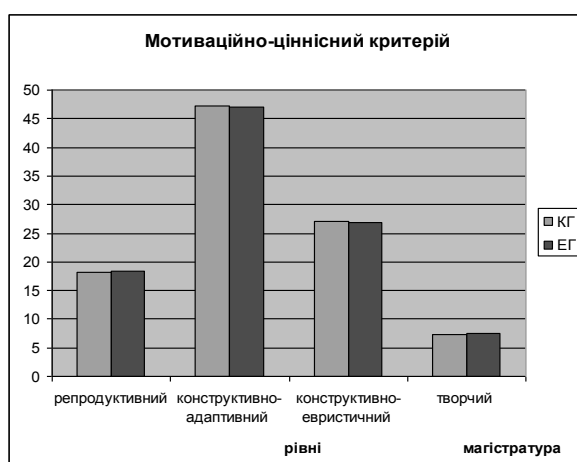
Критерії/ Рівні	Мотиваційно- ціннісний		Інформаційно- пізнавальний		Операціо- нальний		Рефлексив- ний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
репродуктивний	22,6	22,1	20,4	19,0	22,9	23,4	38,7	38,3
конструктивно- адаптивний	47,6	48,5	46,2	44,4	42,6	42,4	28,2	27,1
конструктивно- евристичний	22,7	22	24,7	28,2	29,1	26,7	23,7	24,9
творчий	7,1	7,4	8,7	8,4	7,8	7,5	9,4	9,4



**Рис. 5.8. Результати констатувального етапу експерименту  
(бакалаврат)**

**Рівні сформованості методолого-праксеологічної компетентності  
(констатувальний етап експерименту, магістратура) (%)**

Критерії / Рівні	Мотиваційно-ціннісний		Інформаційно-пізнавальний		Операційно-нальний		Рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
репродуктивний	18,2	18,4	14,4	14,6	20,2	20,6	17,2	17,1
конструктивно-адаптивний	47,3	47,1	49,7	49,5	40,3	40,4	37,3	37,5
конструктивно-евристичний	27,1	26,9	27,3	27,8	31,6	31,8	33,2	32,8
творчий	7,4	7,6	8,6	8,1	7,9	7,2	12,3	12,6



**Рис. 5.9. Результати констатувального етапу експерименту (магістратура)**

Результати дослідження, отримані на констатувальному етапі, було покладено в основу розробки практичних засад упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, що забезпечує формування їх методолого-праксеологічної компетентності.

## **5.2. Експериментальна перевірка ефективності теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників**

Обґрунтування теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, що забезпечує формування методолого-практичної компетентності здобувачів вищої освіти різного рівня (бакалаврат, магістратура, аспірантура) дозволило здійснити дослідно-експериментальну перевірку ефективності зазначених позицій. Дослідно-експериментальна робота проводилась у межах ОПП першого рівня освіти (бакалаврат, спеціальність 014 «Середня освіта»), ОПП другого рівня освіти (магістратура, спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»), ОНП підготовки докторів філософії (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»).

Проектування дослідно-експериментальної роботи здійснювалося на основі розробленої моделі процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти (підрозділ 3.3.), з урахуванням змістово-технологічного забезпечення та етапів досліджуваного процесу (концептуально-цільовий, організаційно-методичний, змістово-діяльнісний та діагностико-рефлексивний).

Концептуально-цільовий етап дослідження реалізовано у процесі визначення концептуальних та теоретичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, розробки моделі, спрямованої на формування методолого-практичної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти.

Організаційно-методичний етап передбачав підготовку викладачів до реалізації завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки здобувачів вищої освіти (мотиваційний, змістовий та технологічний напрями), розробку навчально-методичного забезпечення.

Згідно мотиваційного напрямку роботи з викладачами було проведено проблемні семінари з питань підвищення якості загальнопедагогічної підготовки здобувачів різних рівнів, на засіданнях кафедри організовано обговорення результатів опитування студентів щодо форм та методів організації освітнього процесу, самостійної роботи з педагогічних дисциплін. Репрезентація провідних положень дисертаційної роботи здійснювалась під час виступів автора на міжкафедральних семінарах університету.

У контексті змістового та технологічного напрямів роботи із викладачами увагу було приділено науково-дослідницькій діяльності співробітників, аспірантів та магістрантів кафедри, яка виконувалась у межах комплексної теми «Освітні технології навчально-виховного процесу у сучасних закладах освіти», що розробляється кафедрою педагогіки упродовж багатьох років. Згідно означеної теми наукова робота проводилась у напрямі дослідження технологій, форм та методів роботи, спрямованих на підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки бакалаврів та магістрантів педагогічних спеціальностей.

За участю викладачів, аспірантів та магістрантів кафедри педагогіки було проведено низку заходів з питань вдосконалення загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та викладачів ЗВО, впровадження технологій методологізації у практику викладання дисциплін педагогічного циклу: тренінги «Проблема... Проблема? Проблема!» (березень 2014 р.), «Тренди успішності професійного майбутнього сучасного фахівця» (квітень 2017 р.), віртуальна дискусія на освітньому порталі університету «Академічна доброчесність в університетському середовищі: індивідуальна чи колективна цінність?» (квітень 2018 р.) та ін., вебінари з магістрантами та аспірантами щодо використання технологій пошуку науково-педагогічної інформації, роботи з джерельною базою наукових досліджень. Теоретичні та практичні питання щодо проблеми дисертаційної роботи обговорювалися на засіданнях кафедри педагогіки, науково-практичних конференціях різного рівня.

Для викладачів було підготовлено інформаційно-методичні матеріали з проблеми дослідження, навчально-методичне забезпечення відповідних ОК, електронні бібліотеки наукових та навчальних матеріалів. Для організації навчальної роботи здобувачів за ОК «Педагогіка» (бакалаврат), «Методологія та методи педагогічного дослідження», «Технології науково-педагогічного дослідження» «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» / «Професійно-педагогічна майстерність викладача вищої школи» (магістратура), «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження», «Сучасні освітні системи» (аспірантура) підготовлено анотації навчальних курсів, що містять цільові настанови вивчення ОК, вимоги до організації самостійної роботи здобувачів, робочі програми, глосарії, тексти лекцій, практичний блок, який містить завдання для практичних занять, індивідуально-творчі завдання, банк контрольних-діагностичних матеріалів, електронні бібліотеки; діагностичний блок. Відповідне навчально-методичне забезпечення підготовлено і для вибіркового ОК «Інформаційно-педагогічна евристика», «Сучасні освітні системи» (магістратура), «Технології роботи з джерельною базою педагогічного дослідження», «Основи педагогічної епістемології» (аспірантура). Завдання у межах практичних блоків до ОК розроблено на основі когнітивно-візуального, компетентнісного підходів. Зазначені матеріали розміщено на освітньому порталі ЗВО.

Для організації самостійної роботи здобувачів з педагогічних дисциплін підготовлено методичні рекомендації щодо підготовки курсових робіт, посібник «Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти, Есе. Навчальні презентації» [487], словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» [492], інформаційно-методичні карти з використання технологій проблематизації, запитування, концептуалізації, контекстуалізації.

Змістово-діяльнісний етап процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти передбачав реалізацію змістових ліній та відповідних технологій, спрямованих на формування мотиваційно-

ціннісного, когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти. Необхідно зауважити, що означені змістові лінії та технології є наскрізними, використовувалися на всіх етапах навчання педагогічних дисциплін. Добір конкретних форм та методів роботи зумовлювався метою та завданнями тієї чи тієї навчальної теми, ресурсним забезпеченням, рівнем мотиваційної готовності здобувачів до виконання завдань певного типу.

До модулів ОК відповідних ОПП (бакалаврат, магістратура) та ОНП (аспірантура) включено блоки: цілеорієнтаційний, проблемно-методологічний, практико-розвивальний, діагностично-компенсаторний. Завдання для аудиторної та позааудиторної самостійної роботи склалися з урахуванням положень діяльнісного, компетентнісного, праксеологічного та епістемологічного методологічних підходів, трансдисциплінарного підходу до визначення змісту та технологічних складників методологізації загальнопедагогічної підготовки, з опорою на візуальні, знаково-символічні образи та метафоричну візуалізацію.

На початку вивчення ОК «Педагогіка» (бакалаврат), ОК «Педагогічна майстерність викладача вищої школи» (магістратура) *цілеорієнтаційний блок* передбачав актуалізацію питань щодо завдань та перспектив професійної діяльності вчителя / викладача, підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, проблем цілепокладання в навчальній діяльності. Так, після вступної лекції студентам бакалаврату було запропоновано подивитися *відеоролик «Однакові»* (<https://www.youtube.com/watch?v=9z7Auu2jMbQ>), покликання на який розміщено у матеріалах практичного блоку, який було представлено на початку роботи за курсом. Пропонувалося підготуватися до міні-дискусії на лекційному занятті за такими питаннями: *«Як може школа готувати творчих, ініціативних громадян суспільства, якщо само суспільство прагне до уніфікованості? Чи суголосні проблеми, що висвітлюються у відео, реаліям нашого сьогодення?»*. Позиція, висловлені студентами, були достатньо варіативні. Але, більшість погодилась у тому, що сучасні вчителі є певним віддзеркаленням суспільства і саме від вчителя залежить, чи буде він носієм усталених у повсякденному житті



стереотипів, принципів та правил, або своєю роботою спробує забезпечити творчу атмосферу у шкільному закладі, сприяти креативному розвитку усіх суб'єктів освітнього процесу.

На перших практичних заняттях було також запропоновано навчальне есе «Знати педагогіку та знати про педагогіку – це одне й те ж?». Відзначимо, що формулювання теми есе взагалі викликало непорозуміння внаслідок несподіваної конструкції «знати що або знати про що». Однак, саме така незвична конструкція зумовила доволі цікаві позиції щодо *«небезпеки формального, поверхового «знання про педагогіку», яке схоже на колекціювання книг, які людина читає», «вимушеності обмежитися саме «знаннями про..» в умовах великого навчального навантаження»*. На нашу думку, найбільш влучним було висловлювання стосовно того, *«дізнатися чи знаєш ти педагогіку можна тільки тоді, коли почнеш працювати в школі»*.

З метою визначення та усвідомлення здобувачами освітніх цілей у процесі професійної підготовки, сприйняттям статусу професії вчителя / викладача у сучасному суспільстві та, відповідно, реалізації цілепокладання у власній навчальній діяльності майбутнім учителям було запропоновано таке завдання: «Андреас Шлейхер, один із найдосвідченіших педагогів світу, керівник Програми міжнародного оцінювання учнів PISA, у своїй книзі «Найкращий клас у світі: як створити освітню систему XXI століття» розмірковує про шляхи піднесення престижності професії освітянина, оскільки саме педагог є запорукою успішності освітньої системи країни: «Якість освітньої системи не може бути кращою, ніж якість вчителів у цій системі. Тож залучення, розвиток і утримування найкращих учителів – найважливіше завдання освітніх систем». Автор називає високу зарплату важливою, але не вирішальною умовою для того, щоб в освіту прийшли найкращі кадри. Дайте власне бачення чинників піднесення престижності педагогічної професії в українській школі, загальноосвітній та вищій». У процесі подальшої дискусії увага була зосереджена на питаннях визначення шляхів забезпечення успішності педагогічних в освітньому процесі ЗВО.

У межах цілеорієнтаційного блоку здобувачам (бакалаврат та магістратура) було запропоновано порівняти два твердження та визначити, яке з них є

більш оптимальним: «Педагогічній майстерності можна навчити» та «Педагогічній майстерності можна навчитися». Наведемо тільки окремі відповіді.

Найбільш типові відповіді студентів бакалаврату: *«Педагогічній майстерності легше навчитися, коли ти проявляєш інтерес до своєї професії, маєш добрі і правильні знання і відомості з того предмета, який викладаєш, любиш дітей та заслуговуєш на їхню любов до себе»* (Ірина С.), *«На мою думку, найбільш оптимальним є твердження «Педагогічній майстерності можна навчитися!»*. *Мені взагалі здається, що дорослу людину не можна нічому навчити, якщо вона не має бажання. А коли в людини є бажання і мета, вона стане майстром у будь-якій справі»* (Галина Т.), *«педагогічній майстерності можна навчити, але я вважаю що стати справжнім майстром може не кожний викладач, оскільки окрім професійної підготовки він повинен мати свою неповторну особливість, якій не можливо навчити»* (Ілона З.), *«Вислів: «Не можна навчити, але можна навчитися». Спочатку така точка зору здалася мені абсурдною. Навіщо ж тоді потрібні вчителі? Подумавши, я зрозуміла її істинний сенс. Учитель не просто вчить. Він допомагає вчитися, передаючи свою любов і розуміння предмета»* (Юлія Д.). Серед відповідей магістрантів відзначимо такі: *«педагогічна професія є масовою і тут не можна покладатися на талант окремих індивідуальностей ... Треба виховувати педагогів, а не тільки давати їм освіту»* (Крістана Ш.), *«оптимальними є обидва ці твердження, вони є взаємопов'язані між собою... все це залежить від того, хто навчає та від того, хто навчається»* (Ася Л.), *«більш оптимальним є твердження, що педагогічній майстерності можна навчитися. Оволодіння педагогічною майстерністю доступне кожному педагогу, якщо він працює над собою»* (Анастасія З.). Абсолютна більшість студентів бакалаврат та магістрантів схилилися до позиції, що навчити майбутнього вчителя / викладача чому-небудь за умови відсутності мотивації неможливо.

Завдання щодо моніторингу змісту вакансій на ринку праці, запропоноване магістрантам наступних років, призвело майже до однакових результатів – визнання необхідності практичних навичок викладацької діяльності як пріоритетних на ринку праці. Так само, у межах цілеорієнтаційного блоку

доречно використовувати Q-Storming та SMART-метод для визначення очікувань та аналізу особистісних ресурсів навчальної діяльності.

Важливим напрямом на початковому етапі дослідження було контекстне включення у зміст відповідних тем ОК «Педагогіка» (бакалаврат), «Педагогіка вищої школи» (магістратура), «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності» (аспірантура) питань щодо сутності феномену багатомірної педагогічної дійсності, педагогічної повсякденності, методології практичної діяльності в контексті забезпечення успішної та ефективної професійної діяльності вчителя / викладача, методів пізнання педагогічної дійсності та інших питань, відзначених у підрозділі 3.1, що забезпечувало інформаційно-пізнавальне підґрунтя формування когнітивного компоненту методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти. З урахуванням особливостей «перехресного вступу» для магістрантів, які не мають педагогічної освіти або мають суттєво віддалений у часі досвід опанування педагогічних дисциплін, для самостійної роботи було запропоновано адаптаційний / компенсаторний модуль, що містить інформаційний блок з питань загальних основ педагогіки, історії педагогіки, методичний блок щодо організації самостійної роботи здобувачів у ЗВО (Додаток Д).

Відповідно до змістових ліній методологізації на початковому етапі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (рівень бакалаврату) та магістерської підготовки в межах адаптаційного / компенсаторного модуля на основі шкільного / студентського досвіду та результатів вивчення ОК «Філософія» здійснювалася актуалізація базових логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації тощо, загальнонаукових понять («система», «структура», «функція», «елемент» та ін.), що становлять основу опанування майбутніми учителями / викладачами понятійно-категорійного апарату педагогіки, виконують інструментальну роль у теоретичному та емпіричному пізнанні педагогічної дійсності.

Необхідно відзначити, що для студентів бакалаврату доцільно вводити тільки елементи системного аналізу, зокрема у межах питання щодо цілісності

та системності педагогічного процесу (ОК «Педагогіка»). На лекційному занятті було представлено основні характеристики системи, наголошено на тому, що зміна будь-якого складника системи призводить до зміни системи в цілому. Відповідно, необхідно визначати структуру педагогічного процесу, взаємозв'язків між елементами такої структури, вплив зовнішніх чинників на цілісний педагогічний процес як систему, включеність педагогічного процесу у системи більш високого рівня (надсистеми або метасистеми).

Формування навичок системного аналізу розглядається як важливе завдання підготовки здобувачів другого та третього рівнів освіти (магістратура, аспірантура). Згідно позицій Л. Шрагіної [560, с. 38–43] основою роботи з цього питання є виявлення структури досліджуваного педагогічного явища або процесу, з'ясування причинно-наслідкових зв'язків між потребами людини та її діями щодо перетворення відповідного об'єкту. Візуалізація загальної схеми системного аналізу представлено на Рис. 5.10.



**Рис. 5.10. Загальна схема функційно-системного аналізу педагогічного явища або процесу**

Таке унаочнення слугує інструментом формування узагальненого способу мислєдїяльностї та використовується для організації самостійної роботи здобувачів у межах виконання магістерської роботи та дисертаційного дослідження.

Необхідність використання системного аналізу у пізнанні педагогічних явищ та процесів яскраво ілюструє відома притча про слона та сліпців. За результатами аналізу притчі та з опорою на відповідну ілюстрацію (Додаток К.1) пропонували магістрантам та аспірантам провести аналогію із

дослідженням наукової проблеми, визначити вимоги до реалізації системного підходу у педагогічному дослідженні.

Відповідно до положень системного підходу увага студентів акцентувалася на тому, що зміна якості системи пов'язана із зміною її структури. Так, наприклад, у межах теми «Сутність процесу виховання як соціокультурного явища» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) було запропоновано завдання «Які особливості взаємин в учнівському колективі як системі відображають схеми?» на основі аналізу графічної ілюстрації (Додаток К.1).

З метою актуалізації загальнонаукових понять у процесі вивчення педагогічних дисциплін використовувалися *різномірні завдання*, спрямовані на формування навичок понятійно-термінологічного аналізу, логічних операцій порівняння, узагальнення, класифікації. Такі завдання були запропоновані студентам в якості розминки на початку практичного заняття, так й як складник завдань у межах того чи іншого питання навчальної теми. Особливу вагу було приділено інформаційного супроводу виконання завдань, який передбачав характеристику сутності конкретного методу пізнання, який використовувався у процесі навчальної роботи. Представимо варіанти таких завдань:

- *розпізнавання загальнонаукових термінів* (вибір з переліку слів та словосполучень загальнонаукових термінів, виокремлення з навчального або наукового тексту загальнонаукових понять), з'ясування родових понять, характеристика змісту понять з урахуванням родового та видових понять (указати родові поняття, розкрити обсяг поняття з урахуванням родової ознаки, виокремити видові відмінності);

- *визначення логічного зв'язку* (встановлення зв'язків між поняттями за аналогією, за причинно-наслідковим зв'язком тощо, віднаходження ознак для групування). Наприклад, такі завдання для бакалаврів: «*Виключити з переліку – закон, урок, принцип, метод – зайве слово, вибір обґрунтувати*», «*Розташувати поняття в логічній послідовності від загального до часткового: явища педагогічної дійсності, педагогічне явище, соціальне явище; педагогічна закономірність, дидактична закономірність, закономірність*», «*Із запропонованого переліку ви-*

берить дві найбільш суттєві ознаки цього поняття: *Закономірність (повторюваний взаємозв'язок, необхідність, суспільство, особистість). Система (взаємозв'язок елементів, перелік елементів, упорядкованість, структурний елемент)*»;

- визначення сутнісних ознак поняття за технологією «Алфавіт».

Студентам було запропоновано розкрити смисл загальнонаукового поняття «структура» в процесі заповнення карти, що передбачає добір характеристики досліджуваного поняття, яка починається з відповідної букви алфавіту. За результатами аналізу відповідних характеристик визначалися сутнісні ознаки певного поняття. Наприклад, фрагмент відповіді: «*А – архітектоніка, Б – будова, В – візуальний, Г – графічний, Д – держава і т.п.*»;

- визначення сутнісних ознак поняття на основі його атрибутивних характеристик. Було сформульовано завдання «Якою може бути структура? Доберіть 10 – 15 характеристик структури». Найтипівіші відповіді були такі: «Структура може бути: упорядкована, ієрархічна, управлінська, цілісна, бюрократична, регіональна тощо»;

- складання «карти понять». Карти понять (*concept maps*) – це графічні схеми, що символізують зв'язки цих понять, з позначенням виду кожного зв'язку (наслідок, рід, властивість тощо). Студентам пропонувався список понять та ключове питання, для відповіді на яке будується карта понять. Так, у межах практичного заняття за темою «Розвиток, виховання і формування особистості» (бакалаврат), студенти склали ієрархічну схему для переліку понять: «людина», «особистість», «індивідуальність», «особа», «індивід», карту, що унаочнює зв'язки між поняттями «діяльність», «мета», «засоби», «мотив», «предмет», «потреби»;

- складання денотатного графа. Денотатний граф (від лат. *denoto* – позначаю і гр. *grapho* – пишу) – спосіб виділення істотних ознак поняття. Було запропоновано інформаційну довідку щодо денотатного графу, звернено увагу на те, що графічна форма денотатного графа становить ієрархію понять, побудовану дедуктивним методом. Для побудови денотатного графа необхідно, по-перше, виокремити ключове поняття та визначити його суттєві ознаки; по-друге, вибрати дієслова, що пов'язують поняття та його суттєву ознаку (наприклад,

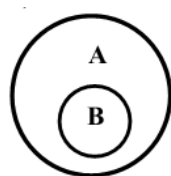
дієслова, що позначають мету (спрямовувати, передбачати і т.п.), досягнення результату (досягати, здійснювати і т.п.), передумови досягнення результату (грунтується, спирається і т.п.); по-третє, поділити ключове поняття на слова-«гілочки». За представленою логікою будувалися графи взаємозв'язку між загальнонауковими поняттями, що включені до понятійно-термінологічної системи конкретної теми;

- *ідентифікація понять у навчальній та позанавчальній ситуації.* Такі завдання сприяють не тільки формуванню вмінь потлумачувати загальнонаукові поняття, а й включати їх у педагогічний контекст, у проблемне поле пізнання педагогічної дійсності. Оскільки поняття «закономірність», «метод» є ключовими у межах теми «Сутність процесу виховання як соціокультурного явища», то з метою актуалізації знань та умінь студентів щодо їхнього свідомого використання було запроновано питання «Для опису та інтерпретації яких життєвих ситуацій можна використати поняття «закономірність», «метод», «структура»?»;

- *метафорична візуалізація загальнонаукових понять.* На практичному занятті «Сутність процесу навчання» були представлені ілюстрації творів живопису (Адріан ван Остаде «Шкільний учитель», Герард Терборх «Урок читання», Ян Стен «Міська школа», «Суворий учитель», Фредерик Гудалл «Арабська школа» і т.п.) та запроновано визначити, яке загальнонаукове поняття у контексті саме педагогічних проблем об'єднує ці картини. Виконання завдання викликало чималих труднощів, оскільки увага насамперед була сконцентрована на сюжетах картин. Однак, за результатами обговорення було з'ясовано, що йдеться про поняття «метод», оскільки всі картини демонстрували різні варіанти організації навчальної діяльності. У таких завданнях використовуються евристичні можливості переносу знань з однієї семіотичної системи в іншу. У контексті метафоричної візуалізації було використано завдання з опорою на метафоричні визначення загальнонаукових понять у словнику авторських визначень Д. Давидянца [145, с. 20, 21, 28] «Співвіднести поняття та відповідні авторські – метафоричні – визначення: наприклад, перелік

понять – «засіб», «спосіб», «хаос», визначення – «знерухомлений» спосіб; засіб у русі; непізнаний порядок. Такий підхід дозволяє змінити ракурс сприйняття, задіяти образно-емоційну сферу студентів та сприяє формуванню навичок використання різних семіотичних систем у роботі з поняттями.

З метою формування навичок понятійно-термінологічного аналізу використовуються кола Ейлера як унаочнення взаємозв'язків між поняттями (Додаток К.1). Пропонуємо студентам (бакалаврат) на основі варіантів співвідношення понять (підпорядкування, перетин, тотожність, супідрядність, несумісність): 1) визначити співвідношення понять «студент», «спортсмен», «студент ЛНУ», «волонтер»; 2) скласти приклади співвідношення педагогічних понять. Важливо підкреслити, що пропонуване завдання спрямовано на усвідомлене відображення понять за принципом *«род – вид»*, що складає основу для подальшої роботи з понятійно-термінологічним апаратом педагогіки, самостійного аналізу та дефінування педагогічних термінів. Приклад виконання завдання на основі кіл Ейлера представлено на Рис. 5.11.



**підпорядкування понять**  
(об'єм одного поняття  
повністю входить в об'єм  
іншого)

**А** – школяр

**В** – старшокласник

\*\*\*

**А** – освітній процес вищої школи

**В** – лекція для студентів

**Рис. 5.11. Приклад використання кіл Ейлера**

Можна використати як запропоновані поняття, так й дібрати інші педагогічні поняття: «Університет, першокурсник, школа, педагогіка, дидактика, теорія виховання, метод навчання, бесіда, лекція, робота з книгою, А.Макаренко, засновник колонії імені А. Горького, педагогічна діяльність, цілепокладання, студент». Для аспірантів використання кіл Ейлера є особливо значущим у контексті побудови понятійного апарату дисертаційної роботи, дотримання правил формальної логіки у формулюванні визначень комплексу понять дослідження.

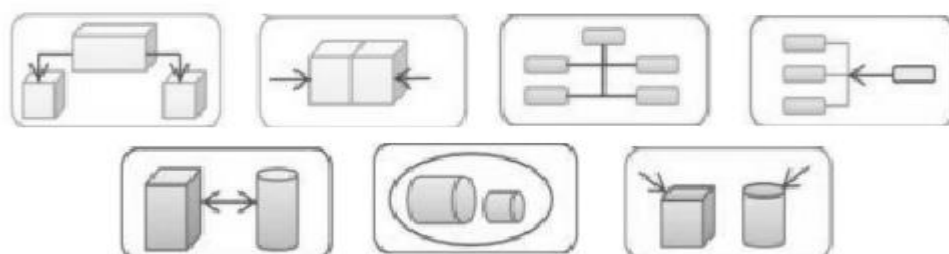
У процесі вивчення педагогічних дисциплін актуальною є проблема розрізнення загальнонаукових та власне педагогічних понять. Для подальшого формуван-



ня таких навичок використовувалися завдання на основі фрагментів наукових текстів. Так, на практичному занятті «Педагогіка в системі соціогуманітарного знання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) на підставі роботи аналізу фрагмента наукової праці (Андрущенко В., Вернидуб Р., Куліненко Л. Наука. Педагогічна освіта. Практика. Київ: «МП Леся», 2017. С. 11–13) було запропоновано виокремити загальнонаукові та педагогічні поняття та заповнити таблицю. По-перше, зауважимо, що вибір тексту був не випадковим, оскільки він безпосередньо пов'язаний із завданнями професійної підготовки майбутніх учителів. По-друге, слід відзначити доступність тексту для студентів 2 курсу та насиченість відповідними поняттями. Результати засвідчили, що більшість студентів коректно та виважено представили перелік загальнонаукових понять (*принцип, пізнання, метод, рефлексія, простір, час, особистість, індивідуальність*) та власне педагогічних понять (*процес освіти, процес виховання, навчально-виховний процес, навчально-виховна діяльність, учень, студент, дослідницька діяльність педагога, особистісно зорієнтована освіти, методична майстерність*). Разом з тим, відзначимо і окремі варіанти невиправданого розширення понятійного кола за рахунок включення таких позицій, як «шаблонна педагогіка», «висока наука», «палітра педагога», що зумовило додаткове звернення уваги студентів до проблеми метафор у науці, суперечливого шляху утвердження деяких наукових метафор у статусі наукових категорій.

Однією з провідних ідей досліджуваного процесу визначено *навчання студентів методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності*. Оскільки з основними загальнонауковими методами студенти знайомі ще з досвіду шкільного навчання та вивчення курсу «Філософія», то у межах теми «Феномен педагогіки в системі сучасного наукового знання та соціокультурної практики» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) здійснюється актуалізація знань щодо основних методів наукового пізнання (аналіз, синтез, порівняння, класифікація), зокрема на основі алгоритмів використання означених методів у процесі навчальної діяльності студентів (Додаток Е.1). У межах практичного заняття «Педагогіка в системі соціогуманітарного знання» (питання «Методи педагогічного

дослідження») з урахування розвивального потенціалу такого прийому, як *переведення інформації з однієї семіотичної системи в іншу*, пропонується за графічними зображеннями визначити загальнонаукові методи, схарактеризувати їх переваги на недоліки. Стимульним матеріалом для завдання слугують відповідні графічні зображення (Рис. 5.12).



**Рис. 5.12. Символічне зображення загальнонаукових методів**

Результати виконання завдання засвідчують достатній інтерес студентів до запропонованого формату навчальної роботи, необхідність залучення абстрактне мислення, здійснення міждисциплінарних зв'язків.

Алгоритм використання логіко-гносеологічних методів використовувався також у роботі з магістрантами на початку вивчення ОК «Педагогіка вищої школи», з аспірантами у межах ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження» у контексті розгляду питання щодо взаємозв'язку педагогіки з іншими науками, загальнонаукових методів дослідження.

Актуалізація загальнонаукових понять, умінь та навичок понятійно-термінологічного аналізу, сутності загальнонаукових методів пізнання створює підґрунтя для подальшого використання технологій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. Кожна із пропонованих технологій передбачає ознайомлення здобувачів з алгоритмами їх використання (Додаток Ж), можливостями реалізації як у процесі аудиторної навчальної діяльності, так й для забезпечення продуктивності самостійної роботи студентів з педагогічними текстами різного типу

(навчальні, наукові, художні, публіцистичні), педагогічними ситуаціями та кейсами.

Логіка організації освітнього процесу за дисциплінами педагогічного блоку вимагає цілеспрямованої активізації запитувальної активності, системного мислення студентів. При цьому враховується, що рівень такої активності суттєво знижується протягом років шкільного навчання, що достатньо яскраво демонструють відомі рядки С. Маршака.

Он взрослых изводил вопросом «Почему?»,  
Его прозвали «маленький философ»,  
Но только он подрос, как начали ему  
Преподносить ответы без вопросов.  
И с этих пор он больше никому  
Не досаждал вопросом «Почему?»

У межах проблемно-методологічного блоку навчальної теми використовувались *технології запитування* як засіб формування проблемної ситуації, виведення студентів на межу між наявними знаннями та незнанням у процесі вивчення конкретного питання, конкретної теми навчального курсу. Кожна із стратегій та тактик запитування («ромашка Блума», «Запитувальні слова», «Товсте та тонке питання», прийом «6W», представлені у технології розвитку критичного мислення; метод Д. Пойа (кульмінаційні запитання, зокрема з метою фокусування на меті завдання: Що вимагається? Що являє собою невідоме? Що дано? У чому полягає умова?); метод «П'ять Чому» (С. Тойода), який допомагає виявити приховані мотиви та переконання людей та орієнтує на послідовне формулювання запитання «Чому?» щодо кожної наступної відповіді; техніка Question Storming; креативне запитування, карта запитань, позиційне запитування (В. Данілова, В. Карастелев) та ін.) дозволяють створити навчальну ситуацію, в якій студенти виявляють свою позицію, особистісне ставлення до навчального питання, проблеми, мають можливість змінити ракурс погляду та усвідомити принципову варіативність поглядів на одне й те ж педагогічне явище, включитися у комунікацію у різних рольових позиціях тощо.

Послідовність введення технології запитування у навчальний процес складалася з таких *кроків*:

- актуалізація поняття «запитування» на першому ж лекційному занятті за ОК «Педагогіка» у процесі обговорення проблемної ситуації щодо соціокультурних умов, в яких відбудуватиметься професійна діяльність майбутніх педагогів, акцентування уваги на тому, що запитання – це насамперед форма виразу думок;
- використання запитання та запитування як способу актуалізації тих чи інших протиріч у педагогічній дійсності, яка представлена у навчальному процесі у різних формах (педагогічні тексти, ситуації тощо), як способу пізнання явищ та процесів такої дійсності. Цей крок передбачає звернення до інформаційно-методичної карти «Запитування» (Додаток Е.3), яка містить інформацію про сутність запитування та відповідні стратегії та тактики, орієнтує студентів на самостійний вибір виду запитань, запитувальної техніки для вирішення конкретного завдання;
- звернення до означеної проблеми у межах теми «Форми, методи, засоби навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат), де розглядається дидактичний потенціал запитання та запитування, педагогічні дослідження навчального запитання, технології діалогічного навчання, роль запитань учителя як способу оцінки засвоєння учнями відповідного навчального матеріалу, активізації пізнавально-пошукової діяльності учнів, функції відкритих та закритих запитань, причини згасання дитячого запитування тощо;
- використання запитань та запитування як засобу організації комунікативної взаємодії, зміни рольових позицій, способу вираження своїх інтересів, сумісної діяльності у процесі виконання проєктних завдань, участі у тренінгових заняттях і т.п., що має особливе значення у процесі вивчення модуля «Основи педагогічної майстерності»;
- розгляд запитання та запитувальної активності як засобу наукового пошуку, дослідницької діяльності (магістратура, аспірантура), використання запитувальної моделі наукового пошуку (Я. Хінтікка).

Наведемо приклади звернення до технології запитування на різних етапах загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти. Так, наприклад, на практичному занятті за темою «Сутність процесу навчання як соціокуль-

турного явища» для обговорення статистичного факту «Світовий обсяг репетиторства перевищив 100 млрд. дол. У різних країнах за допомогою до репетиторів звертається від 42% до 86% учнів» запропоновано метод «П'ять чому» (С. Тойода). Ланцюг відповідей студентів призвів до формулювання загальних проблем у шкільній освіті, суперечностей між вимогами суспільства та особливостями організації освітнього процесу, неоднозначного сприйняття ЗНО серед учительської та батьківської спільноти.

У процесі роботи з навчальними текстами або аналізу конкретної педагогічної ситуації орієнтували студентів на необхідність побудови серії запитань: запитання, які дозволяють отримати відповідь у теперішній ситуації; запитання, відповідь на яке можлива, але вимагає додаткового дослідження джерел; запитання, відповідь на яке можлива, але за умови проведення експериментальної роботи (спостереження, опитування, моделювання); запитання, відповідь на яке неможлива, оскільки додаткова інформація недоступна; запитання, відповідь на яке неможлива в принципі.

На практичному занятті «Методи та форми виховання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) було використано техніку формулювання запитань *Question Storming* або Запитувальний штурм (Дж. Дайер, К. Греггерсен), яка спрямована на генерацію великої кількості запитань. Спочатку студентам було представлено алгоритм організації зпитувального штурму, який передбачає реалізацію таких кроків: визначення проблеми, теми або завдання; організація генерації запитань; робота з готовими запитаннями; визначення наступних кроків роботи з результатами запитування; дебрифінг (Додаток Ж.1).

Провідна проблема була визначена таким чином: «За ставленням до інших людей психологи поділили учнів на дві основні категорії. Перша – це товариські, з колективістськими нахилами діти. Виявити вони себе можуть тільки у колективі. Друга категорія – школярі індивідуалістського складу, що «випадають» з колективу. Як організувати роботу класного колективу за таких умов». За результатами запитувального штурму було виокремлено кластери запитань «Природні задатки, що впливають на індивідуалістські та

колективістські нахили», «Вплив сімейного оточення», «Традиції школи» та ін. Найнесподіванишим виявилось запитання «Якщо я за природою індивідуаліст, то як «сховати» свої нахили в умовах суспільного схвалення командної роботи?». Участь у запитувальному штурмі засвідчила готовність студентів до продукування великої кількості запитань, розуміння евристичної цінності запитань, які відкривають нові ракурси висвітлення проблеми, завдають напрями для подальшого дослідження обговорюваних проблем.

Необхідно відзначити, що техніка Q-Storming створена не для того, щоб давати відповіді. Вона допомагає групам і командам дивитися в глибину проблеми, виводити на поверхню важливі припущення і гіпотези, виявляти взаємозв'язки. В результаті первісна проблема може бути навіть переформульована. А це означає, що знайдено те запитання, яке спрямує групу до правильних відповідей, нестандартних та інноваційних рішень. Таким чином, використання запитувального штурму в освітньому процесі не призводить до вирішення тієї чи тієї проблемної ситуації. Однак, він спонукає майбутніх учителів та викладачів ставити якомога більше запитань до проблеми, теми та, відповідно, допомагає освоїти нове, абсолютно незнайоме завдання; глибше зануритися в проблему, побачити її сутність; змінити ракурс погляду на проблемну ситуацію; виявити приховані причини виникнення або розгортання проблемної ситуації; переформулювати початкову проблему; визначити кращі напрями для потенційного розвитку; стимулювати появу інноваційних ідей. У підсумку використання такої техніки дозволяє цілеспрямовано формувати запитувальну активність як важливий показник методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти.

Стимульним матеріалом для організації ситуацій запитування слугують як реальні педагогічні ситуації (відео- та фотоматеріали), так й твори образотворчого мистецтва педагогічної тематики, фрагменти творів художньої літератури, сучасної педагогічної публіцистики, наочні матеріали знаково-символічного характеру. Використовуються такі типи запитань – інтерпретаційні, творчі, оцінні, практичні (за таксономією Б. Блума); проблемні питання

(Навіщо? Чому? Які функції?); рефлексивні питання (Що мені незрозуміло? Навіщо мені це знати? Чого я хочу?); прогностичні (Що буде, якщо?).

У Додатку К представлено завдання на основі візуальних образів, які репрезентують різні фрагменти педагогічної дійсності та комплекс запитань до кожного завдання. Значущість саме знаково-символічного представлення, звернення до візуалізації пов'язано із актуальністю трансдисциплінарного підходу у визначенні змісту педагогічної освіти, можливістю репрезентувати явища та процесі педагогічної дійсності у різних семіотичних форматах. Якщо розглядати запитання як форму саме методологічного мислення майбутніх учителів та викладачів, то ефективними для роботи із представленими завданнями можуть бути такі запитання: Які педагогічні факти представлено у пропонованій ситуації? Які асоціації виникають внаслідок сприйняття цієї ситуації? Які емоції виникають у вас внаслідок сприйняття цієї ситуації? Яких знань не вистачає для аналізу пропонованої ситуації? З яких джерел можна дізнатися про особливості вирішення цієї ситуації? Що суперечить здоровому глузду у ситуації? Яка світоглядна позиція вчителя / викладача виявляється у цій ситуації? Які педагогічні теорії дозволять адекватно описати ситуацію? Якою може бути моя особистісна реакція на пропоновану ситуацію? Чому? Як трансформується сприйняття ситуації за умови зміни рольових позицій? Як буде виглядати ситуація очима учня / студента, батьків і т.п.? Якими педагогічними термінами можна представити досліджувану ситуацію? Що б змінилося в нашому сприйнятті цієї ситуації, якби ми перенесли її в інший історичний або соціокультурний контекст?

Необхідно визначити, що організація роботи із зазначеними завданнями передбачала використання не тільки технологій запитання, а й прийомів технологій концептуалізації, контекстуалізації, понятійно-термінологічного аналізу, що забезпечує комплексний підхід у формуванні в майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників методолого-праксеологічних умінь та навичок. Особливо підкреслимо, що завдання передбачають *вибір та обґрунтування тих чи тих методів пізнання,*

усвідомлене ставлення до переваг та обмежень кожного з методів. Так, на основі аналізу візуальних образів пропонується сформулювати протиріччя, педагогічну проблему, представити ситуацію у термінах дидактики чи теорії виховання, визначити ключові, понятійний апарат та скласти концепт-карту.

Згідно методичних засад дослідження, змістових ліній та сутнісної характеристик відповідних технології особливу увагу у процесі експериментальної роботи було приділено *технології проблематизації*. На початковому етапі вивчення ОК «Педагогіка» студентам було представлено інформаційний блок щодо сутності понять «проблема», «наукова проблема», «проблематизація», «методи та прийоми проблематизації», запропоновано для подальшої практичної роботи інформаційно-методичну карту «Проблематизація». Окремо наголошено, що будь-яка форма проблематизації передбачає використання *комплексу методів пізнання*: як логіко-гносеологічних (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, узагальнення тощо), так герменевтичних та феноменологічних методів, зокрема аналіз наративів, біографічний метод, метафоричне моделювання. Так само, акцентовано увагу на тому, що, з одного боку, прийоми проблематизації є складниками інших технологій, що використовуються в процесі навчання педагогічних дисциплін (концептуалізація, контекстуалізація), а з іншого – у процесі здійснення проблематизація використовуються стратегії та техніки запитування, понятійно-термінологічний аналіз, звернення до контекстів різного типу, визначення концептів та складання концепт-карт. Результативний складник проблематизації унаочнюється на основі використання різних технологій візуалізації (інтелект-карта, структурно-логічні схеми і т.п.).

Згідно із метою та завданнями відповідних ОК (бакалаврат, магістратура, аспірантура) методи та прийоми проблематизації використовувалися у межах проблемно-методологічного блоку на лекційних заняттях, при складанні завдань для практичних занять та самостійної роботи здобувачів.

Проблемно-методологічний блок лекційного заняття передбачав створення проблемних ситуацій на основі активізації уваги студентів, а іноді й



своєрідного провокування, з використанням висловлювань відомих діячів культури та науки, фактів з реального освітнього простору сьогодення та минулого, статистичної інформації тощо. Так, наприклад, на лекції за темою «*Теоретичні основи навчання*» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) акцентовано увагу на тому, що актуальним для сучасного етапу професійного становлення фахівців є так званий «період напіврозпаду компетенцій» (термін запропоновано французьким соціологом П. Берто) як проміжок часу, впродовж якого набуті раніше знання і професійний досвід втрачають актуальність або зменшуються навпіл. Девальвація половини знань відбувалася у XVIII ст. протягом життя 12 поколінь, тобто протягом життя одного покоління застарівало приблизно 10 % знань, набутих у юнацтві. У середині XX ст. знання застарівають наполовину через 5 – 6 років або знецінюються на 97 % у процесі виробничого життя випускника університету» [102, с. 349]. Останнім часом такий «період напіврозпаду компетенцій» становить 2-3 роки. Відповідно, актуалізується питання змісту освіти, як шкільної, так й вищої.

Міні-дискусія на лекційному занятті мала за мету спрямувати увагу майбутніх учителів на необхідності постійного самовдосконалення та саморозвитку, набуття міждисциплінарних знань та умінь, формування здатності до переносу компетентностей, набутих в одній сфері, до реалізації завдань діяльності в іншій. Саме тому, необхідними є такі уміння та навички, які здатні забезпечити успішність професійної діяльності навіть за умови зміни спеціалізації або взагалі сфери професійної діяльності. Незважаючи на ставлення студентів до поняття «методологія» як складного теоретичного конструкту, у процесі навчання педагогіки на 2 курсі наскрізною змістовою лінією було обрано поточне звернення та актуалізація понять «метод», «теорія», «принцип», «закономірність», «методи пізнання», «аналіз», «синтез», «класифікація», «порівняння».

На першому лекційному занятті з модуля «Історія педагогіки» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) використано прийом «часової невизначеності». Студентам були презентовані висловлювання видатних педагогів без позначення імен та історичного періоду та запропоновано визначити, в який час вони були

сформульовані чи це сентенції сучасних педагогів. Зокрема, такі «Але знати напам'ять ще зовсім не позначає знати; це тільки тримати в пам'яті те, що їй дали на зберігання. Ученість книжкового походження – жалюгідна ученість», «Не вчи тому, що для учня, поки він це вчить, ще не треба, і не вчи тому, що для учня згодом не буде більше треба», «Одна з грубих помилок вважати, що педагогіка є наукою про дитину, а не про людину ... Дітей немає – є люди, але з іншим масштабом понять, іншим запасом досвіду, іншими прагненнями, іншою грою почуттів. Пам'ятай, що ми їх не знаємо» та ін. Більшість студентів відзначили, що всі ці позиції є актуальними для сучасної педагогічної практики.

Згідно із ідеєю дослідження про необхідність горизонтального (у межах рівня освіти) та вертикального (на кожному наступному рівні) *ускладнення змістово-технологічних позицій процесу методологізації* звернення до технології проблематизації відбувалося таким чином: навчання навичками формулювання проблемного запитання → проблематизація у межах аналізу педагогічної ситуації, представленої у текстовому варіант, → проблематизація педагогічної ситуації на основі візуального образу, відеоресурсів, → проблемний аналіз фрагменту навчального та наукового тексту → складання концепт-карти (бакалаврат). На рівні магістратури означені позиції доповнено проблематизацією на основі знаково-символічного образів, наукового тексту, на рівні аспірантури – проблематизація предметної галузі та проблематизація на основі метафоричного моделювання.

Важливим напрямом використання методів та прийомів проблематизації у навчанні педагогічних дисциплін було визначено організацію роботи студентів з навчальними, науковими, публіцистичними та художніми текстами.

Робота з текстовим матеріалом була спрямована на формування навичок формулювання протиріччя, проблеми, яка виявляється внаслідок аналізу тексту, Будь-яке звернення до навчального тексту (підручник, посібник) має передбачати презентацію результатів роботи з таким текстом. Саме тому всі завдання у межах практичних занять було побудовані за діяльнісним принципом, орієнтовані на створення «вторинних текстів» у

різних формах – карти понять, інтелект-карти, комплексу запитань, структурно-логічної схеми тощо. Наприклад, для студентів аспірантури пропонувалося завдання «Прочитайте Розділи VI та VII з книги Б. Поломошнова «Химери виховання». Сформулюйте 10 проблем виховання у сучасних соціокультурних умовах. Показово, що перелік проблем у роботах був достатньо різний, що свідчить про вплив суб'єктивного чинника у процесі роботи із текстовими матеріалами.

У контексті технології проблематизації пропонувалося комплексне завдання на основі фрагментів світових педагогічних бестселерів таких авторів, як Дж. Гатто (J. Gatto), Г. Драйден (G. Dryden), І. Ілліч (I. Illich), К. Робінсон (K. Robinson), Ч. Фадель (C. Fadel), П. Фрейре (P. Freire), А. Шлейхер (A. Schleicher) та ін. Завдання передбачає використання, по-перше, методів аналізу, узагальнення, порівняння, по-друге, відокремлення фактів від думок, по-третє, визначення особистого ставлення до проблематики тексту. До роботи пропонувався фрагмент відомої праці Ч. Фадея, М. Бяліка та Б. Трилінга «Чотирирівнірна освіта: Компетенції, необхідні для успіха» [507, с. 33–53].

Завдання для майбутніх учителів (бакалаврат):

1. Розуміння змісту та смислу текстового фрагменту: «Запропонуйте власний заголовок текстовому фрагменту. Поясніть дану назву (аргументи, обґрунтування)».

2. Ідентифікація освітньої проблеми: «На основі змісту текстового фрагмента сформулюйте актуальну педагогічну проблему, що пов'язана із темою праці. Визначте протиріччя, на якому ґрунтується проблема».

3. Понятійний апарат та термінологія: «Дайте визначення понять, що включені у таблицю. Додайте у таблицю якнайменше 5 понять, що представлені у тексті».

Поняття	Визначення
Антагонізм	
Компетенції	
VUCA-світ	

4. Інтерпретація інформації (факти та думки): «Назвіть 2 факти та 2 думки, які ви визначили в тексті. Прокоментуйте факти та думки. Оформіть відповідь у таблиці».

Факти	Коментар

Думки	Коментар

5. Запитання до тексту: «Сформулюйте не менш 5 запитань різного типу до тексту».

6. Альтернативні рішення: «Запропонуйте два альтернативні шляхи зміни наявної освітньої ситуації. Аргументуйте перевагу одного з них, заповніть таблицю».

Рішення	Переваги	Недоліки (ризики)

Для магістрантів та аспірантів представлені завдання доповнювалися такими: 1. Розуміння змісту та смислу текстового фрагменту: «Запропонуйте на основі аналізу тексту модель майбутнього (у графічному вигляді відобразіть основні риси та провідні цілі розвитку освіти майбутнього). Сформулюйте будь-яку з гіпотез, пов'язану із сучасним станом системи освіти». 2. Ідентифікація освітньої проблеми: «Які позиції наведеного тексту пов'язані із сучасним станом розвитку вітчизняної системи освіти? Назвіть відповідні напрями. В якому нормативному документі (документах) такі напрями відображено?». 3. Понятійний апарат та термінологія: «На основі прийому роботи з понятійним апаратом «Кола Ейлера» покажіть співвідношення понять, що складають понятійно-категорійну основу тексту. 4. Інтерпретація інформації (факти та думки): «Наведіть факти з власного досвіду, з практики вітчизняної системи освіти, які суголосні фактичному матеріалу тексту. Як впливає соціокультурний контекст на сприйняття та інтерпретацію фактів?».

Особливе значення для реалізації технологій проблематизації має ілюстративний матеріал як приклад метафоричної візуалізації (Додаток К.1). Під час практичних занять та в анкетах за підсумком роботи за навчальним курсом студенти відзначали особливу цінність саме візуалізованих образів у завдання, коли ілюстрація виступала безпосереднім складником завдання, що забезпечувало можливість різних ракурсів погляду на ситуації, які, в принципі, є актуальними як на етапі шкільного навчання, так й у процесі навчання в університеті.

Звернення до метафоризації у процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки передбачало використання евристичного потенціалу метафори, актуалізацію навичок асоціативного мислення. Так, наприклад, у межах теми «Методологічні характеристики педагогічного дослідження» (магістратура) було запропоновано представити метафори для базових компонентів наукового апарату дослідження. В якості прикладів наведено такі метафори: проблема – «біла пляма на мапі науки», об'єкт – «осягнути неосяжне». Завдання викликало чимало утруднень у магістрантів, оскільки сам процес метафоризації передбачає наявність достатнього загальнокультурного кругозору, асоціативного мислення, вміння здійснювати аналогії та узагальнення. Наведемо приклади окремих метафор: «актуальність – на злобу дня, гіпотеза – еврика, метод дослідження – інструменти, стежка; факти – інгредієнти, результат – добича, концепція – закласти фундамент».

Таким чином, згідно положень епістемологічного підходу в освіті технології проблематизації дозволяють прослідкувати умови походження знань у попередньому, вже освоєному контексті діяльності та створювати умови для використання знання в новому контексті. Відповідно, забезпечується формування майбутнього та перенос основ знань в нову ситуацію діяльності, зв'язок знання та діяльності, попередження негативної тенденції зведення знання до словесних конструкцій та визначень.

З метою усвідомлення багатомірності репрезентації явищ та процесів педагогічної дійсності, переходу від емпіричного опису явища до його зв'язного

пояснення як «цілісного знання» (О. Разумовський), подальшого розвитку таких логічних операцій, як аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення використовувалися методи та прийоми *технології концептуалізації* («дерево понять»), кластер, гіпотезування, асоціативний експеримент, виокремлення ключових слів, «діалогу з концептом». Узагальнення та генералізація визначених у процесі аналізу концепту ідей, позицій, суджень репрезентувалося у вигляді концепт-карти, розгорнутого опису концепту.

На початковому етапі загальнопедагогічної підготовки найбільш доцільним прийомом концептуалізації є розгляд явища або процесу педагогічної дійсності у контексті відповідного понятійно-категорійного опису.

Процедури концептуалізації передбачають визначення у змісті навчальної теми, навчального або наукового тексту провідних ідей, положень, які розглядаються як відповідні концепти та організація дослідження таких концептів у трансдисциплінарному контексті, тобто з урахуванням філософського, психологічного та власне педагогічного аспектів, повсякденного та художньо-образного осмислення, що дозволяє побачити у новому ракурсі змістові та функційні характеристики такого концепту та визначити напрями урахування таких характеристики у подальшій практичній діяльності. На початковому етапі концепти для дослідження зазвичай пропонує викладач, а надалі на основі роботи з педагогічними текстами або наративними описами здобувачі мають самостійно визначити той чи той концепт, що повною мірою забезпечує дієвість використання у комплексі методів аналізу та синтезу, узагальнення.

Так, наприклад, пропонуємо студентам в якості підсумкового завдання за модулем «Педагогіка» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) розглянути концепт «Учень». У роботі Станіслава К. цей концепт було представлено у таких контекстах: *науковий (розглянуто педагогічні теорії розвитку особистості на різних вікових етапах, особливості формування пізнавальних стратегій, проблеми соціалізації та виховання), контекст повсякденності (побутові уявлення про роль учня в освітньому процесі, прислів'я про учня та учіння тощо), художньо-образний контекст (образ учня в творах художньої*

літератури, живопису), сучасна статистика (інформація про шкільну мережу, уподобання та інтереси учнівської молоді, траєкторії шкільного та постшкільного навчання). Відзначимо, на найбільше зацікавлення викликали позиції щодо контексту повсякденності та художньо-образного, оскільки дозволяють співставити наукові та буденні уявлення про учня, зміну його статусу в освітньому середовищі. У роботах інших студентів самостійно було обрано концепт «Шкільний підручник» та розглянуто соціологічний, психологічний, педагогічний, зокрема дидактичний, підходи до цього феномену, історико-культурний контекст, що зумовило цілком справедливі висновки про зміну функцій підручника залежно від соціокультурних умов, розвитку засобів комунікації. По суті, це мережевий спосіб репрезентації знань, оскільки кожен елемент знання чи спосіб пізнання розглядається як рівноправний.

Методи та прийоми концептуалізації створюють основи для експлікації майбутніми учителями особистих теорій. Так, надзвичайно корисним вважаємо завдання підготувати есе на теми, що пов'язані із наскрізними ідеями курсу: «Дитина, яка тільки-но народилася, ще не людина?», «Людина як істота, що розвивається». Методичні рекомендації щодо підготовки навчального есе надавалися студентам у методичному посібнику [487]. Для виконання завдання майбутнім учителям необхідно було реалізувати свої власні уявлення про педагогічну дійсність, провести аналітико-синтетичну роботу щодо упорядкування своїх думок. На етапі обговорення та узагальнення студентських робіт найважливішим було визначення інтуїтивного тяжіння студентів до тієї чи іншої наукової парадигми, наукової теорії. Відповідно, індивідуальна педагогічна реальність отримувала можливість співвіднесення із науковими педагогічними позиціями. Для подальшої навчальної діяльності особливо цінним було навчання розумінню своїх текстів та текстів однокурсників на основі апарату наукових теорій.

Оскільки науковців відзначають, що продуктивним способом концептуалізації є метафори, то у межах ОК «Педагогіка» та «Педагогіка вищої школи» здобувачам було запропоновано таке завдання: «Яка з метафор більш

корисна для розуміння значення поняття «педагогічна теорія» – теорія як мережа, оптичне скло або карта? Відповідь аргументуйте», Зауважимо, що більшість студентів зупинилися на метафорі «теорія як карта». Приклади мотивування: *«вчитель може спробувати працювати і не згадуючи теорію, але тримати її у себе під рукою завжди потрібно»*, *«теорія як карта вказує шлях до досягнення моєї практичної мети»*, *«карта, що містить позначення й відомих, і невідомих явищ в педагогіці»* тощо. Було декілька доволі цікавих пояснень для метафори «педагогічна теорія як оптичне скло» – *«як оптична лінза може показати, що я все роблю не за правилами, вимогами теорії»*, *«здатна показати всі огріхи роботи вчителя»*. Як бачимо, чомусь для студентів, які обрали метафору «оптичне скло», теорія розглядається тільки в з точки зору контролю.

Вагому роль використання прийомів метафоризації як складника процесу концептуалізації педагогічної дійсності відіграє у процесі вивчення проблем дидактики (ОК «Педагогіка», бакалаврат, ОК «Педагогіка вищої школи», магістратура). У межах практичних занять студентам було запропоновано завдання: розкрити сутність метафори «дієтологічна модель навчання», скласти понятійний тезаурус; пояснити метафоричний смисл поняття «перевернене навчання».

У межах модулю «Історія педагогіки» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) звертаємося до палітри метафоричних образів, які увиразнюють інноваційні пошуки педагогів певної епохи. Завдання може передбачати як пошук метафор у творах класиків вітчизняної та зарубіжної педагогіки (наприклад, зв'язок метафоричних образів учителя та відповідних педагогічних ідей у спадщині Я. Коменського), так й аналіз представлених викладачем метафор та визначення історико-культурного, науково-педагогічного простору їхнього виникнення та подальшого розвитку, можливих понятійно-категорійних паралелей. Так, доцільно запропонувати такі метафоричні ряди:



- «завтрашня радість», «метод педагогічного вибуху», «педагогічне інструментування», «позитивні креслення правильного вчинку», «рефлекс салюту», «фронт колоністів», «педагогічний ґрунт» (А. Макаренко);
- «педагогічна попелюшка», «педагогічний наймит» (Я. Корчак);
- «захисне виховання», «лікування красою», «квітка виховання», «Школа радості», «живий задачник» (В.Сухомлинський);
- «духовна вісь людини», «Дитина як модель безмежності», «педагогічна муза», «партитура шкільного дня», «урок як акумулятор життя дитини», «пізнавальні пустощі», «лихоманка букв» (Ш. Амонашвілі);
- десантний метод, прийом ланцюжка, уроки відкритих думок, психологічні світлофори (В. Шаталов).

У роботі з магістрантами та аспірантами навички концептуалізації на основі метафор передбачають аналіз таких метафор, як «біла пляма науки», «наукова революція», «ефект метелика», «покоління Z», «соціальна мімікрія» та ін. Також було організовано роботу щодо спростування педагогічних міфологем: «Окрема особистість завжди має вплив на хід історії», «Педагогічні інновації завжди мають прогресивний характер», «Якщо учень досягає успіхів, то це заслуга педагога, якщо ж він неуспішний, то виключно його провина») та ін.

У межах технології концептуалізації використовувалися також завдання спрямовані на побудову аналогії. Так, у межах теми «Теоретичні основи навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат) пропонувалося завдання «Я.А. Коменський (видатний чеський педагог XVII ст.) порівнював педагогічний процес із добре налагодженим годинником, Ш. О. Амонашвілі (видатний російський педагог нашого часу) порівнював педагогічний процес із тернистим шляхом. Минулого року студентка нашого факультету (ФУФСК) запропонувала і доволі ґрунтовно аргументувала порівняння педагогічного процесу із «миттям вікон». Запропонуйте варіанти власних аналогій (2-3), підготуйте до них коментарі. Зверніть увагу на те, чи точно ви розумієте сутність поняття «аналогія». Перевірте себе за словником».

Технології контекстуалізації у процесі вирішення завдань дослідження передбачали роботу з понятійно-термінологічним апаратом педагогічної науки, визначення особливостей педагогічної взаємодії з погляду різних рольових позицій педагога та учня/студента, специфіки педагогічного феномену в певному часово-просторовому контексті; формування навичок роботи із текстами як знаково-символічного оточення певного об'єкта, що завдає його смисл; аналіз соціокультурної зумовленості будь-якого педагогічного феномену з урахуванням історико-культурної мінливості позицій «норма», «актуальне педагогічне знання».

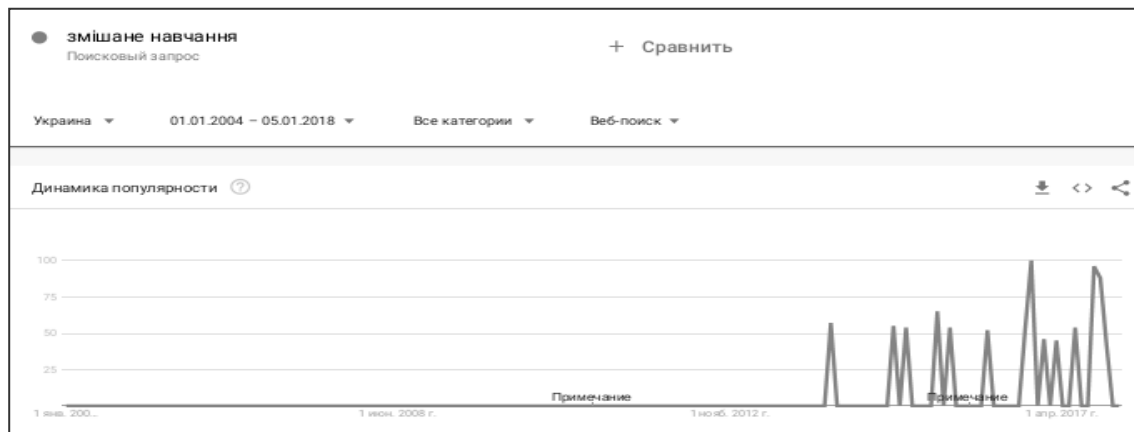
З урахуванням прогностичного виміру педагогічного знання, забезпечення випереджувального характеру професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти використовувалися методи та прийоми трендспотингу як технології виявлення та прогнозування можливостей використання трендів у тій чи тій сфері діяльності. Використання означеної технології створює передумови для формування умінь та навичок аналізу, узагальнення, класифікації у контексті таких прийомів, як аналіз карт трендів, моніторинг інформаційних потоків, у тому числі на основі Google Trends, контент-аналіз, фокус-група та ін.

У контексті тем «Феномен педагогіки в системі сучасного наукового знання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат), «Самоідентифікація педагогіки як науки» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура) було запропоновано на основі аналізу джерел з проблем трендів в освіті, освітнього трендспотингу визначити напрямки педагогічних досліджень в сучасному науковому просторі, які мають скласти підґрунтя для майбутніх педагогічних інновацій, заповнити таблицю.

Тренд	Які педагогічні проблеми вже сьогодні мають досліджуватися

Аспірантами було визначено комплекс освітніх трендів – гейміфікація, персоналізація, дистанційне навчання, здоров'язбережувальні технології, розвиток креативного мислення, STEAM-освіта та ін. Важливим елементом виконання завдання було використання сервісу Google Trends. Так, на-

приклад, висновки про перспективи подальших досліджень тих чи тих освітніх трендів зроблено на основі динаміки запитів в мережі Інтернет щодо звернення до поняття «дистанційне навчання» (Рис. 5.13), «змішане навчання».



**Рис. 5.13. Приклад використання сервісу Google Trends.**

Таким чином, формувальний етап дослідження передбачав упровадження теоретико-методичних засад процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, спрямованого на формування в них методолого-праксеологічної компетентності.

### **5.3. Аналіз результатів експериментального дослідження**

Аналіз ефективності теоретико-методичних засад процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників, який спрямовано на формування в них методолого-праксеологічної компетентності? здійснювався на наступному, контрольному, етапі дослідно-експериментальної роботи, що відповідає діагностико-результативному етапу розробленої моделі досліджуваного процесу.

Мета цього етапу – здійснити оцінку рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти.

Аналіз ефективності обґрунтованих методичних засад – змістові лінії та відповідні технології (актуалізація загальнонаукових понять, запитування,

проблематизація, концептуалізація, контекстуалізація тощо) передбачав організацію контрольного діагностування та, відповідно, співвіднесення його показників із результатами констатувального етапу дослідження. Означена робота здійснювалася з урахуванням сутнісних характеристик критеріїв (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, операціональний, рефлексивний) та рівнів (репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий) сформованості методолого-праксеологічної компетентності, комплексу діагностичних методик (підрозділ 5.1). Основою визначення динаміки експериментальних показників було прийнято просування особистості на більш високий рівень оволодіння діяльністю. Такий підхід є найбільш показовим, оскільки дозволяє оцінити ефективність дослідно-експериментальної роботи з точки зору динаміки сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти: перехід від одного рівня до іншого, який є якісно відмінним, з більш стійкими та вираженими характеристиками.

Таким чином, було визначено такі завдання контрольного етапу дослідження:

- провести діагностику рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників за допомогою методик, що використовувалися на констатувальному етапі експерименту;
- здійснити порівняльний аналіз рівнів сформованості досліджуваного виду компетентності, яка формувалася у процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти;
- довести достовірність отриманих результатів на основі використання методів математичної статистики.

Узагальнювальні результати щодо показників здобувачів другого рівня (бакалаврат) ЕГ представлено у Таблиці 5.6.

Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку за усіма критеріями в студентів ЕГ. Так кількість студентів ЕГ, що виявили репродуктивний рівень за *мотиваційно-ціннісний критерієм* зменшилася на 13,8%, за конструктивно-адаптивним рівнем – зменшилася на 15,3%; за конструктивно-евристичним рівнем збільшилися на 21,4%, за творчий – на 7,7%.

Таблиця 5.6

**Динаміка сформованості методолого-праксеологічної компетентності студентів бакалаврату (ЕГ) за результатами дослідно-експериментальної роботи (%)**

Критерії/ Рівні Контр	Мотиваційно-ціннісний		Інформаційно-пізнавальний		Операційно-нальний		Рефлексивний	
	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап
Репродуктивний	22,1	8,3	19,0	6,2	23,4	8,8	38,3	9,5
Конструктивно-адаптивний	48,5	33,2	44,4	29,8	42,4	18,6	27,1	22,1
Конструктивно-евристичний	22,0	43,4	28,2	44,7	26,7	48,2	24,9	45,1
Творчий	7,4	15,1	8,4	19,3	7,5	24,4	9,4	23,3

Спрямування загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів на формування ціннісно-сміслового ставлення до методів навчальної та професійної практичної діяльності як основи продуктивної, успішної професійної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, використання завдань щодо визначення перспектив професійної діяльності вчителя в сучасних соціокультурних умовах, зокрема на основі статистичних матеріалів сфери освіти, відеоматеріалів, аналізу фрагментів сучасних педагогічних бестселерів, залучення студентів бакалаврату до дискусій, підготовки навчальних есе сприяли формуванню навичок цілепокладання, усвідомлення шляхів самовдосконалення, саморозвитку професійної майстерності, забезпечення успішної професійної діяльності педагогів у сучасній школі. Особливу увагу студентів привернули завдання щодо аналізу вакансій педагогічних працівників та виокремлення найсуттєвіших вимог роботодавців до професійної підготовки вчителя. Використання методу техніки

інтерактивного запитування Q-Storming та SMART-метод забезпечили можливість адекватного аналізу власних очікувань та особистісних ресурсів у навчальній та майбутній професійній діяльності,

Контрольний етап дослідно-експериментальної роботи засвідчив позитивну динаміку в студентів ЕГ й за іншими критеріями. Так, показники репродуктивного рівня за *інформаційно-пізнавальним критерієм* зменшилися на 12,8%, конструктивно-адаптивного – на 14,6%, конструктивно-евристичного збільшилися на 16,2%, творчого – на 10,9%, що було зумовлено включення в зміст загальнопедагогічної підготовки наукової інформації про методологію практичної діяльності, яка розкриває шляхи пізнання явищ та процесів педагогічної дійсності, забезпечує засвоєння нового предметного знання, оволодіння вміннями здійснювати критичний аналіз варіативного вирішення практичних проблем. Особливий інтерес у процесі лекційних та практичних занять зі студентами бакалаврату мали питання щодо сутності та характеристик феномену багатомірної педагогічної дійсності, педагогічної повсякденності. Проблемні завдання на основі педагогічних текстів різного типу (наукові, навчальні, художні, публіцистичні), візуальних образів та знаково-символічної наочності сприяло розширенню уявлень майбутніх учителів про форми відображення педагогічної дійсності, варіативність методів її пізнання. Включення в інформаційний блок ОК «Педагогіка» навчального матеріалу щодо сутності методології практичної діяльності, характеристики основних методів пізнання в єдності логіко-гносеологічних, герменевтичних та феноменологічних методів забезпечило інформаційно-пізнавальне підґрунтя для успішного виконання завдань проблематизації, концептуалізації явищ та процесів педагогічної дійсності.

За *операціональним критерієм* методолого-праксеологічної компетентності на контрольному етапі дослідження в студентів ЕГ бакалаврату отримано такі результати: зменшення показників за репродуктивним рівнем на 14,6%, за конструктивно-адаптивним – на 23,8%; збільшення показників за конструктивно-евристичним рівнем – на 21,5%, творчого – на 16,9%. Позитивна динаміка за операціональним критерієм зумовлена реалізацією

діяльнісного, праксеологічного, технологічного підходів в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів, їхнього активного залучення до виконання різномісних завдань, спрямованих на формування навичок понятійно-термінологічного аналізу, використанню загальнонаукових понять, логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації. Розвитку концептуальних та категорійних здібностей особливо сприяли ситуації, що передбачали евристичні можливості переносу знань з однієї семіотичної системи в іншу (завдання на основі візуальних образів, завдання, спрямовані на контекстуалізацію явищ та процесів педагогічної дійсності тощо). Відзначимо, що знайомство з технологіями методологізації у процесі вивчення дисциплін (модулів) педагогічного циклу створювало підґрунтя для продуктивного використання означених технологій у майбутній професійній діяльності.

Аналіз результатів контрольного етапу дослідження засвідчив позитивні зрушення в ЕГ й за показниками *рефлексивного критерію*. Так, на 29,2% зменшилася кількість студентів, що виявили репродуктивний рівень методологічно-праксеологічної компетентності, на 5% – конструктивно-адаптивний. Відповідно, наявне збільшення у позитивний бік за конструктивно-евристичним та творчим рівнями – на 20,2% та 14%. Формуванню навичок рефлексивного аналізу навчальної діяльності, педагогічних ситуацій сприяли завдання щодо цілепокладання, вибору та обґрунтування методів пізнання педагогічної дійсності, що репрезентована у змісті загальнопедагогічної підготовки у різних формах (навчальні, наукові, художні тексти, педагогічні ситуації, публіцистичні матеріали, відеоресурси тощо). У контексті стратегій та технік запитування, зокрема позиційного запитування, провідне місце займали етапи рефлексивної оцінки власної діяльності, учасників комунікативної ситуації. Конструктивність запропонованих у дослідженні форм та методів організації навчальної діяльності саме у контексті розвитку рефлексивних умінь та навичок підтверджено якісною зміною у позитивний бік показників за питальником рефлексивності В.Карандашева, методикою «Особистісна готовність до змін» (PCRS).

За результатами дослідно-експериментальної роботи суттєвої динаміки у показниках здобувачів другого рівня освіти (бакалаврат) контрольної групи не виявлено. Порівняння результатів контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи у КГ та ЕГ (бакалаврат) представлено у Таблиці 5.7.

Таблиця 5.7

**Динаміка рівнів сформованості методолого-практичної компетентності (бакалаврат) (%)**

Критерії/ Рівні	Мотиваційно- ціннісний		Інформаційно- пізнавальний		Операційно- нальний		Рефлексив- ний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Репродуктивний	21,8	8,3	18,4	6,2	20,2	8,8	17,4	9,5
Конструктивно- адаптивний	44,6	33,2	47,6	29,8	42,6	18,6	37,2	22,1
Конструктивно- евристичний	25,5	43,4	24,7	44,7	29,1	48,2	33,3	45,1
Творчий	8,1	15,1	9,3	19,3	8,1	24,4	12,1	23,3

Достовірність отриманих результатів перевірялася за критерієм Пірсона  $\chi^2$  ( $\chi^2_{\text{крит}}=11,345$ ,  $p < 0,01$ ): мотиваційно-ціннісний критерій –  $\chi^2_{\text{емп}}=14.486$ , інформаційно-пізнавальний критерій –  $\chi^2_{\text{емп}}=19.404$ , операційно-нальний –  $\chi^2_{\text{емп}}=26.788$ , рефлексивний –  $\chi^2_{\text{емп}}=11.484$  (Таблиці 5.8, 5.9).

Таблиця 5.8

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний критерії, бакалаврат)**

Мотиваційно-ціннісний критерій					
N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	21.8	15.05	6.75	45.56	3.027
2	8.3	15.05	-6.75	45.56	3.027
3	44.6	38.9	5.7	32.49	0.835
4	33.2	38.9	-5.7	32.49	0.835
5	25.5	34.45	-8.95	80.1	2.325
6	43.4	34.45	8.95	80.1	2.325
7	8.1	11.6	-3.5	12.25	1.056
8	15.1	11.6	3.5	12.25	1.056
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 14.486$



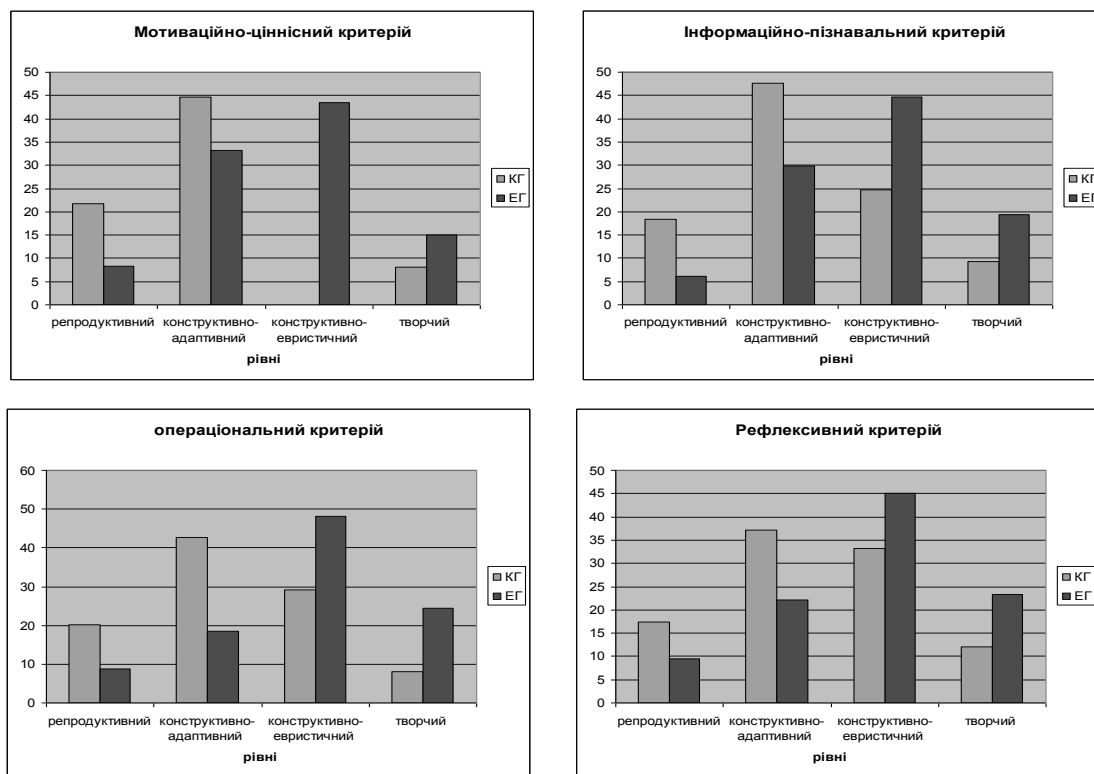
Інформаційно-пізнавальний критерій					
N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	18.4	12.3	6.1	37.21	3.025
2	6.2	12.3	-6.1	37.21	3.025
3	47.6	38.7	8.9	79.21	2.047
4	29.8	38.7	-8.9	79.21	2.047
5	24.7	34.7	-10	100	2.882
6	44.7	34.7	10	100	2.882
7	9.3	14.3	-5	25	1.748
8	19.3	14.3	5	25	1.748
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 19.404$

Таблиця 5.9

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (операціональний, рефлексивний критерії, бакалаврат)**

Операціональний критерій					
N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	20.2	14.5	5.7	32.49	2.241
2	8.8	14.5	-5.7	32.49	2.241
3	42.6	30.6	12	144	4.706
4	18.6	30.6	-12	144	4.706
5	29.1	38.65	-9.55	91.2	2.36
6	48.2	38.65	9.55	91.2	2.36
7	8.1	16.25	-8.15	66.42	4.087
8	24.4	16.25	8.15	66.42	4.087
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 26.788$
Рефлексивний критерій					
N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2$	$(f_{\text{Э}} - f_{\text{T}})^2/f_{\text{T}}$
1	17.4	13.45	3.95	15.6	1.16
2	9.5	13.45	-3.95	15.6	1.16
3	37.2	29.65	7.55	57	1.922
4	22.1	29.65	-7.55	57	1.922
5	33.3	39.2	-5.9	34.81	0.888
6	45.1	39.2	5.9	34.81	0.888
7	12.1	17.7	-5.6	31.36	1.772
8	23.3	17.7	5.6	31.36	1.772
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 11.484$

Унаочнення результатів дослідно-експериментальної роботи зі студентами бакалаврату представлено на Рис. 5.14.



**Рис. 5.14. Динаміка рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності (бакалаврат) (%)**

Аналогічний аналіз підсумків дослідження було проведено за результатами діагностування здобувачів другого рівня (магістратура) на контрольному етапі дослідно-експериментальної роботи (Таблиця 5.10).

*Таблиця 5.10*

**Динаміка сформованості методолого-праксеологічної компетентності магістрантів (ЕГ) за результатами дослідно-експериментальної роботи (%)**

Критерії / Рівні Контр	Мотиваційно-ціннісний		Інформаційно-пізнавальний		Операціональний		Рефлексивний	
	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап	Кон-стат. етап	Контр. етап
Репродуктивний	18,4	5,8	14,6	4,8	20,6	7,9	17,1	10,7
Конструктивно-адаптивний	47,1	31,7	49,5	30,2	40,4	19,4	37,5	18,9
Конструктивно-евристичний	26,9	44,2	27,8	44,4	31,8	46,5	32,8	44,8
Творчий	7,6	18,3	8,1	20,6	7,2	26,2	12,6	25,6

Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку за усіма критеріями в магістрантів ЕГ. Так кількість магістрантів ЕГ, що виявили репродуктивний рівень за *мотиваційно-ціннісний критерієм* зменшилася на 12,6%, конструктивно-адаптивний – на 15,4%; показники конструктивно-евристичного рівня збільшилися на 17,3%, творчого – на 10,7%. Результативність експериментальної роботи забезпечувалась актуалізацією питань щодо перспектив викладацької діяльності у сфері вищої освіти, вимог до викладача ЗВО, чинників успішності професійної діяльності в сучасних соціокультурних умовах, завданнями щодо моніторингу змісту вакансій працівників сфери освіти, визначення мотиваційного підґрунтя саморозвитку та самовдосконалення викладача закладу вищої освіти.

Аналогічна ситуації щодо позитивної динаміки спостерігається й за іншими критеріями. Так, показники репродуктивного рівня за *інформаційно-пізнавальним критерієм* зменшилися на 9,8%, конструктивно-адаптивного – на 19,2%; конструктивно-евристичного збільшилися на 16,6%, творчого – на 12,5%.

Згідно завдань дослідження особлива увага у процесі навчання педагогічних дисциплін приділялася забезпеченню інформаційного складника процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки, актуалізації на практичних заняттях та в процесі самостійної роботи магістрантів базових логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації тощо, використанню загальнонаукових понять у процесі аналізу та інтерпретації явищ педагогічної дійсності.

Зміст відповідних ОК було доповнено питаннями щодо методології практичної педагогічної діяльності, методів пізнання педагогічної дійсності. Результати дослідження довели ефективність упровадження адаптаційного / компенсаторного модуля для магістрантів, які не мають педагогічної освіти або мають суттєво віддалений у часі досвід опанування педагогічних дисциплін.

За *операціональним критерієм* отримано такі результати: зменшення показників за репродуктивним рівнем на 12,7%, за конструктивно-адаптивним – на 21%; збільшення показників за конструктивно-евристичним рівнем – на 14,7%, творчого – на 19%.

Дослідження довело ефективність цілеспрямованої роботи з формування навичок понятійно-термінологічного аналізу, логічних операцій порівняння, узагальнення, класифікації, використання елементів системного аналізу, складання карти понять, концепт-карти у межах технологій проблематизації та концептуалізації. Формуванню категорійних та концептуальних здібностей, здатності до утворення складних аналогій, класифікації сприяло використання алгоритмів відповідних логічних операцій, інформаційно-методичних карт технологій запитування, проблематизації тощо.

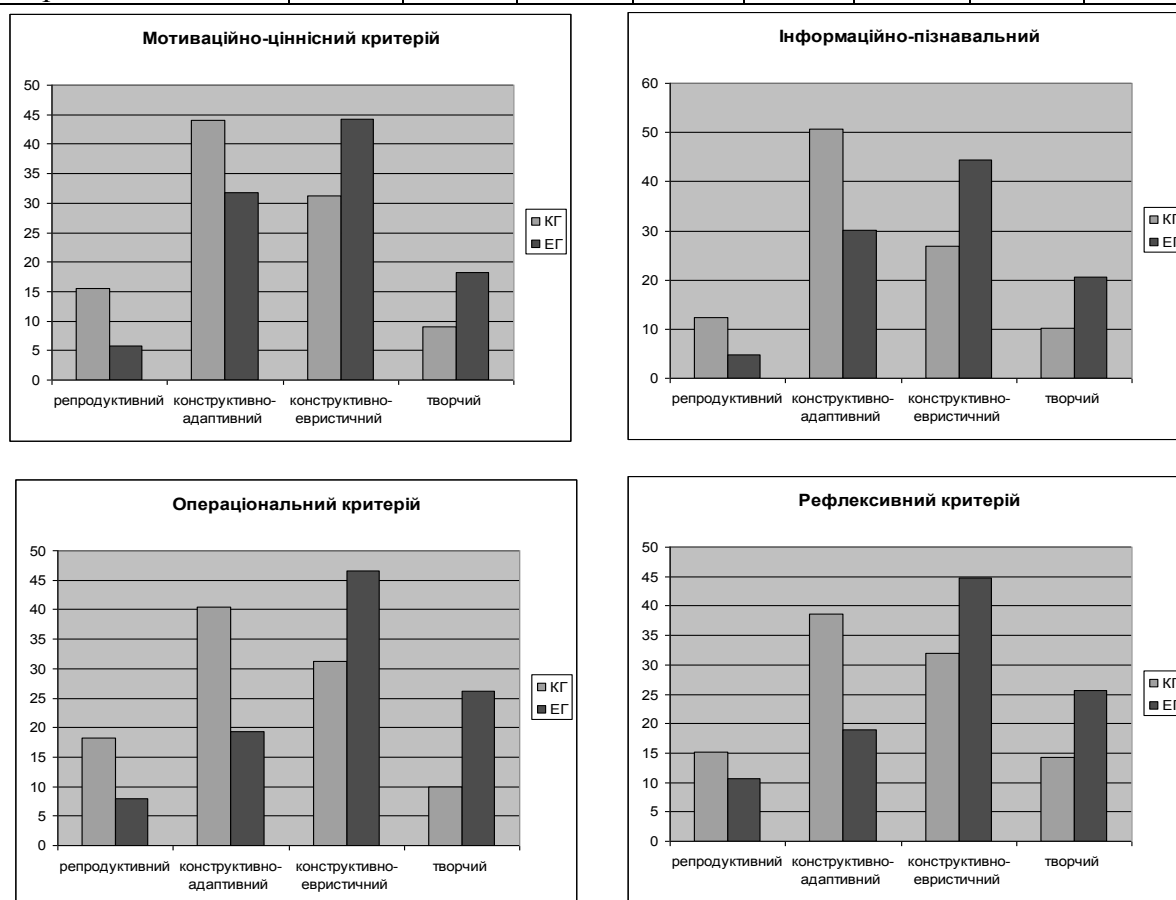
Щодо показників *рефлексивного критерію*, то узагальнювальний аналіз засвідчив зменшення кількості магістрантів ЕГ, що виявили репродуктивний рівень на 6,4%, конструктивно-адаптивний – на 18,6%. Відповідно, наявне збільшення у позитивний бік за конструктивно-евристичним та творчим рівнями – на 12% та 13%.

Позитивна динаміка показників за рефлексивним критерієм пов'язана із залученням магістрантів до виконання завдань різного типу, обов'язковим елементом яких є рефлексивний етап навчальної діяльності, визначення переваг або недоліків обраних методів пізнання педагогічної дійсності, наслідків зміни рольової позиції під час тренінгових занять та ін.

За результатами дослідно-експериментальної роботи суттєвої динаміки у показниках магістрантів контрольної групи не виявлено. Порівняння результатів контрольного етапу дослідно-експериментальної роботи у КГ та ЕГ (магістратура) представлено у Таблиці 5.11, Рис. 5.15.

**Динаміка рівнів сформованості методолого-праксеологічної  
компетентності (магістратура) (%)**

Критерії / Рівні	Мотиваційно- ціннісний		Інформаційно- пізнавальний		Операціо- нальний		Рефлексивний	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Репродуктивний	15,6	5,8	12,4	4,8	18,3	7,9	15,2	10,7
Конструктивно- адаптивний	44,1	31,7	50,6	30,2	40,5	19,4	38,6	18,9
Конструктивно- евристичний	31,2	44,2	26,9	44,4	31,2	46,5	31,9	44,8
Творчий	9,1	18,3	10,1	20,6	10,0	26,2	14,3	25,6



**Рис. 5. 15 Динаміка рівнів сформованості методолого-праксеологічної  
компетентності (магістратура) (%)**

Достовірність отриманих результатів перевірялася за критерієм Пірсона  $\chi^2$  ( $\chi^2_{\text{крит}}=11,345$ ,  $p < 0,01$ ): мотиваційно-ціннісний критерій –  $\chi^2_{\text{емп}}=11.848$ , інформаційно-пізнавальний критерій –  $\chi^2_{\text{емп}}=16.394$ , операціональний –  $\chi^2_{\text{емп}}=21.822$ , рефлексивний –  $\chi^2_{\text{емп}}=12.902$  (таблиці 5.12 – 5.15).

Таблиця 5.12

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (мотиваційно-ціннісний критерій, магістратура)**

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	15.6	10.7	4.9	24.01	2.244
2	5.8	10.7	-4.9	24.01	2.244
3	44.1	37.9	6.2	38.44	1.014
4	31.7	37.9	-6.2	38.44	1.014
5	31.2	37.7	-6.5	42.25	1.121
6	44.2	37.7	6.5	42.25	1.121
7	9.1	13.7	-4.6	21.16	1.545
8	18.3	13.7	4.6	21.16	1.545
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 11.848$

Таблиця 5.13

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (когнітивний критерій, магістратура)**

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	12.4	8.6	3.8	14.44	1.679
2	4.8	8.6	-3.8	14.44	1.679
3	50.6	40.4	10.2	104.04	2.575
4	30.2	40.4	-10.2	104.04	2.575
5	26.9	35.65	-8.75	76.56	2.148
6	44.4	35.65	8.75	76.56	2.148
7	10.1	15.35	-5.25	27.56	1.795
8	20.6	15.35	5.25	27.56	1.795
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 16.394$

Таблиця 5.14

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (операціональний критерій, магістратура)**

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	18.3	13.1	5.2	27.04	2.064
2	7.9	13.1	-5.2	27.04	2.064
3	40.5	29.95	10.55	111.3	3.716
4	19.4	29.95	-10.55	111.3	3.716
5	31.2	38.85	-7.65	58.52	1.506
6	46.5	38.85	7.65	58.52	1.506
7	10.0	18.1	-8.1	65.61	3.625
8	26.2	18.1	8.1	65.61	3.625
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 21.822$

**Розрахунки теоретичних та емпіричних частот за результатами експерименту (рефлексивний критерій, магістратура)**

N	Емпірична частота	Теоретична частота	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2$	$(f_{\text{э}} - f_{\text{т}})^2/f_{\text{т}}$
1	15.2	12.95	2.25	5.06	0.391
2	10.7	12.95	-2.25	5.06	0.391
3	38.6	28.75	9.85	97.02	3.375
4	18.9	28.75	-9.85	97.02	3.375
5	31.9	38.35	-6.45	41.6	1.085
6	44.8	38.35	6.45	41.6	1.085
7	14.3	19.95	-5.65	31.92	1.6
8	25.6	19.95	5.65	31.92	1.6
Суми	200	200	-	-	$\chi^2_{\text{емп}} = 12.902$

Згідно завдань дослідження, що передбачало вивчення процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти, окрім цілеспрямованої роботи із здобувачами першого (бакалаврат) та другого (магістратура) рівнів вищої освіти експериментальна робота проводилась із здобувачами третього рівня – аспірантами педагогічних спеціальностей (011 «Освітні, педагогічні науки», 015 «Професійна освіта»). Однак, аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи з такою групою випробуваних як аспіранти відрізняється від традиційного аналізу експерименту, що передбачає розподіл на контрольні та експериментальні групи внаслідок гранично малої вибірки. Відповідно, провідним методом було обрано метод монографічного дослідження, що передбачає індивідуалізувати підходи до виявлення динаміки методолого-праксеологічної компетентності. У соціогуманітарній науці монографічний метод (від грец. *monos* – один, єдиний, *grapho* – пишу) розглядається, як всебічний тривалий аналіз одиничного об'єкту, який розглядається в якості типового для даного класу явищ, «метод, що полягає в тому, що дану проблему або групу проблем ретельно та з різних сторін аналізують на одному соціальному об'єкті («випадку»), після чого подається гіпотетичний висновок від цього об'єкту до більш широкої галузі схожих об'єктів» [450, с. 178]. У педагогічному словнику метод монографічного опису

представлено, як «виклад фактів та подій життя окремої людини, що відкриває можливість розкрити історію становлення, індивідуальний стиль діяльності, творче обличчя, сильні та слабкі сторони окремої особистості» [379, с. 43].

Використання монографічного методу передбачає виокремлення певних параметрів, якими у нашому дослідженні слугують критерії сформованості методолого-праксеологічної компетентності – мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, операціональний та рефлексивний. Згідно означених критеріїв на констатувальному етапі дослідно-експериментальної роботи аспірантам педагогічних спеціальностей було запропоновано комплекс відповідних діагностичних методик. Зауважимо, що означені методики використано у роботі з двома групами аспірантів: аспіранти, які навчалися в аспірантурі до 2016 р., тобто поза освітнього складника підготовки в аспірантурі, та з аспірантами, які розпочали навчання в аспірантурі згідно нових нормативних положень підготовки докторів філософії.

Результати опитування аспірантів у цілому за кожним із критеріїв сформованості методолого-праксеологічної компетентності, представлені у підрозділі 5.1, слугували додатковим підґрунтям для визначення особливостей організації експериментальної роботи згідно завдань дослідження. У межах формувального експерименту поточні досягнення аспірантів відслідковувалися у процесі навчання дисциплін (обов'язкові та вибіркові) ОНП підготовки докторів філософії, зокрема таких ОК, як «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», «Методологія та методи педагогічного дослідження», «Історія педагогіки та порівняльна педагогіка», «Технологія роботи з джерельною базою педагогічного дослідження», «Сучасні освітні системи та педагогічні концепції», виконання контрольних-модульних робіт.

Аспірантам було запропоновано ведення індивідуальної карти, яка передбачала фіксацію результатів опрацювання комплексу діагностичних методик, виконання завдань практичних занять, індивідуально-творчих завдань. Зауважимо, що діагностичні методики було доповнено тестом «100 питань для визначення когнітивного стилю» [496], який з одного боку



актуалізував навчальну інформацію щодо типів наукової раціональності, з іншого дозволив аспірантам визначити перевагу «класичної», «некласичної» та «постнекласичної» мотивації у науковій діяльності, загальну спрямованість до одного з трьох типів наукової раціональності.

Серед показників сформованості методолого-праксеологічної компетентності особливу увагу було приділено усвідомленню значущості цінностей-цілей навчальної, пізнавальної професійної діяльності (Додаток В.1), дослідженню категорійних та концептуальних здібностей, здатності до класифікації та аналізу, узагальнення, утворення складних аналогій (Додатки В.3 – В.6), метакогнітивній включеності у діяльність (Додаток В.7), самооцінці навчально-пізнавальних умінь та навичок (Додаток Б.2).

Представимо фрагменти результатів монографічного дослідження на прикладі двох аспірантів, які за результатами констатувального етапу дослідження показали конструктивно-адаптивний (Катерина Л.) та конструктивно-евристичний (Олександр Г.) рівні сформованості методолого-праксеологічної компетентності.

Катерина Л. На початковому етапі дослідження виявила в цілому позитивну мотивацію на цінності-цілі навчальної, пізнавальної та професійної діяльності, однак загальна оцінка цінностей-цілей навчальної діяльності (4,7) та професійної діяльності (4,4) перевищували цінності-цілі пізнавальної діяльності (3,6). Серед пріоритетних форм навчальної діяльності домінувала орієнтація на комунікативні форми (участь у дискусії, тренінги тощо). Певні утруднення викликали завдання щодо понятійного синтезу та утворення складних аналогій. Акцентування уваги Катерини Л. у процесі практичних занять з дисциплін педагогічного блоку на завдання дослідницького характеру, відпрацювання умінь та навичок проблематизації на основі аналізу педагогічних ситуацій, фрагментів наукових текстів дозволили підвищити загальний рівень володіння логічними операціями, уміннями використовувати методи аналізу, синтезу, класифікації для вирішення завдань навчальної та професійно зорієнтованої діяльності. Суттєвим показником динаміки сформованості методолого-

праксеологічної компетентності необхідно вважати спрямування до надситуативного рівня проблемності при вирішенні педагогічних завдань.

Олександр Г. На початковому етапі дослідження виявив урівноваженість у визнанні цінностей-цілей навчальної (4,6), пізнавальної (4,5), професійної (4,7) діяльності, перевагу форм навчальної діяльності, пов'язаних із дослідницьким складником. Діагностичні завдання щодо класифікації та понятійного синтезу були виконані на достатньо високому рівні, однак завдання щодо класифікації та аналізу викликали певні проблеми. У вирішенні педагогічних ситуацій, що пропонувалися в контексті технологій проблематизації та концептуалізації виявляв орієнтацію на надситуативний рівень проблемності, середній рівень толерантності до невизначеності. У межах роботи з відповідних навчальних дисциплін особливу увагу було приділено різних формам комунікативної взаємодії в освітньому процесі, виконанню завдань у межах технології концептуалізації, проблематизації, що сприяло суттєвій динаміці показників операціонального та рефлексивного критеріїв.

У цілому, аналіз індивідуальних карт аспірантів засвідчив позитивну динаміку за усіма показниками методолого-праксеологічної компетентності. Найбільші зрушення зафіксовано за інформаційно-пізнавальним, операціональним та рефлексивним критеріями, що зумовлено діяльнісним опосередкуванням усіх форм та методів організації аудиторної та позааудиторної роботи здобувачів. Для аспірантів особливо значущими виявилися позиції щодо навчання елементам системного аналізу в контексті підготовки до виконання дисертаційної роботи, формування навичок понятійно-категорійного аналізу, умінь та навичок роботи з науковими текстами, обґрунтованого вибору методів пізнання педагогічної дійсності, виокремлення концептів як узагальнених характеристик провідної ідеї певної теорії, концепції, предметної галузі.

Отже, можемо констатувати успішність дослідно-експериментальної роботи щодо впровадження теоретико-методичних засад методологізації

загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Порівняльний аналіз динаміки сформованості методолого-практичної компетентності дозволив виявити такі тенденції: найбільшу перевагу результатів здобувачів ЕГ (бакалаврат, магістратура) констатовано за операціональним та рефлексивним критеріями, що пояснюється тим, що саме позиції значною мірою залежать від спрямованості загальнопедагогічної підготовки на формування практико зорієнтованих умінь та навичок та формування усвідомленого ставлення майбутніх фахівців освіти до власної діяльності.

Реалізація в процесі дослідно-експериментальної роботи принципів системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередковування методологічних знань та вмінь, спіральності, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу, рекурсивності сприяло забезпеченню горизонтальної (у межах педагогічних дисциплін ОПП та ОНП підготовки здобувачів кожного рівня – бакалаврат, магістратура, аспірантура) та вертикальної (у межах переходу до кожного наступного рівня) наступності методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в умовах трирівневої системи вищої освіти.

Упроваджене навчально-методичне забезпечення, зокрема інформаційно-методичні карти технологій методологізації, навчально-методичні посібники для здобувачів педагогічних спеціальностей, матеріали навчально-методичних комплексів за відповідними ОК, комплекс різнорівневих завдань, діагностичних методик та ін. засвідчило ефективність у реалізації завдань дослідження.

Таким чином, отримані дані дозволяють стверджувати, що в цілому результати дослідно-експериментальної роботи згідно проблеми дослідження є позитивними, а дані контрольного етапу експерименту підтвердили гіпотезу нашого дослідження.

## Висновки до Розділу 5.

Дослідно-експериментальна робота здійснювалася з урахуванням загальних вимог до організації експериментальної роботи в освіті, експериментальних планів у психолого-педагогічних дослідженнях, сполучення кількісних та якісних методів оцінки результативності експериментальної роботи, відповідних етапів – констатувальний, формувальний та підсумково-узагальнювальний.

Аналіз рівня сформованості методолого-праксеологічної компетентності здійснювався на основі таких критеріїв: *мотиваційно-ціннісний* (ставлення до майбутньої професійної діяльності, усвідомлення цінностей практичної педагогічної діяльності), *інформаційно-пізнавальний* (знання методологічних засад та сутнісних характеристик методів пізнання багатомірної педагогічної дійсності; знання видів, властивостей та функцій педагогічної діяльності, специфіки суб'єктів педагогічної діяльності, праксеологічних характеристик педагогічної діяльності), *операціональний* (володіння методами пізнання педагогічної дійсності, уміннями та навичками аналізу педагогічної дійсності, репрезентованої в різних формах; наявність умінь та навичок системного мислення; толерантність до невизначеності), *рефлексивним* (потреба та здатність до саморозвитку та самовдосконалення професійних умінь та навичок, здатність до рефлексії способів та результатів професійної діяльності) та відповідних рівнів (репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий).

Для визначення рівнів сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти використано комплекс діагностичних методик. Результати констатувального етапу дослідження (зі студентами 2 та 4 курсів (бакалаврат, спеціальність 914 «Середня освіта»), магістрантами спеціальності «Педагогіка вищої школи») засвідчили переважно репродуктивний та конструктивно-адаптивний рівні сформованості методолого-праксеологічної компетентності (22,3% та 48,1% – бакалаври, 18,3%, 47,6% – магістранти). Аналіз опитування зумовив висновки про те, що переважна більшість здобувачів розглядає поняття «метод» та «методологія» виключно в контексті науково-дослідницької діяльності, методами роботи з текстом вважають тільки аналіз та

конспектування. Узагальнення результатів ранжування чинників успішної педагогічної діяльності та значущості різних форм навчальної діяльності у ЗВО засвідчило слабкі кореляційні зв'язки між здатністю усвідомлювати та вирішувати проблеми освітнього процесу та залученням до аналізу педагогічних ситуацій, між уміннями використовувати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності та залученням студентів до різних форм самоаналізу, взаємоаналізу результатів навчальної діяльності.

Реалізації етапів та змістово-технологічного забезпечення процесу методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти відповідно до розробленої структурно-функційної моделі здійснювалась у процесі дослідно-експериментальна робота, яка проводилась у межах ОПП першого рівня освіти (бакалаврат, спеціальність 014 «Середня освіта» – ОК «Педагогіка», виконання курсових робіт, педагогічна практика), ОПП другого рівня освіти (магістратура, спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»), ОНП підготовки докторів філософії (спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки»).

Відповідно до змістових ліній методологізації здійснювалася актуалізація базових логічних операцій аналізу, синтезу, порівняння, класифікації тощо, загальнонаукових понять («система», «структура», «функція», «елемент» та ін.), що становлять основу опанування майбутніми учителями / викладачами понятійно-категорійного апарату педагогіки, виконують інструментальну роль у теоретичному та емпіричному пізнанні педагогічної дійсності.

До модулів ОК відповідних ОПП (бакалаврат, магістратура) та ОНП (аспірантура) включено блоки: цілеорієнтаційний, проблемно-методологічний, практико-розвивальний, діагностично-компенсаторний. Навчальний контент модулів педагогічних ОК доповнено питаннями щодо сутності феномену багатомірної педагогічної дійсності, педагогічної повсякденності, методології практичної діяльності в контексті забезпечення успішної та ефективної професійної діяльності вчителя / викладача, методів пізнання педагогічної дійсності – логіко-гносеологічних, герменевтичних та феноменологічних (аналіз наративів, проєктивні методи, феноменологічне інтерв'ю, біографічний метод та ін.) та ін.

У межах проблемно-методологічного блоку відповідних тем, модулів ОК аналіз, інтерпретація явищ та процесів педагогічної дійсності забезпечувалася використанням інтерактивних форм та методів навчання, технологій методологізації на основі роботи з педагогічними текстами різного типу, мінікейсів, статистичного матеріалу, педагогічних задач та ситуацій, представлених у навчально-методичній літературі, педагогічних ситуацій як елементу ретроспективного аналізу досвіду навчання в школі та ЗВО, відеоресурсів мережі Інтернет, кінофільмів різного жанру та часу, ситуації педагогічного характеру у творах образотворчого мистецтва, інфографіки та ін.

Практико-розвивальний блок орієнтовано на відпрацювання вмінь та навичок запитування, проблематизації та концептуалізації, що здійснювалося в процесі роботи з науковими, науково-популярними, художніми текстами педагогічної тематики. У межах тем відповідних модулів ОК пропонувалися самостійні завдання різних типів: репродуктивні, експертні, аналітичні, дослідницькі.

Узагальнення результатів упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників засвідчило позитивну динаміку за критеріями та показниками сформованості методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців відповідного профілю. Результати дослідно-експериментальної перевірки теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки засвідчили суттєві позитивні зрушення в показниках відповідних критеріїв, які відбулися в розподілах експериментальних груп порівняно з контрольними.

Основні наукові результати розділу опубліковано у працях автора [55; 60; 66; 67; 68; 71; 75; 85; 487; 492]

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі наведено теоретичне узагальнення та наукове вирішення проблеми методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти.

1. Аналіз змісту та особливостей загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в історико-педагогічному контексті засвідчує тенденції її розгляду як базового елементу професійного навчання майбутніх учителів та викладачів, зумовленість загальним рівнем розвитку педагогічної науки та практики, соціально-економічної та політичної сфер суспільства. Логіка становлення змісту, форм та методів загальнопедагогічної підготовки характеризується спрямованістю на академічні, філософсько-педагогічні (XIX – початок XX ст.), професійно зорієнтовані (20 – 70-х рр. XX ст.), професійно-технологічні (з 80-х рр. XX ст.) засади, переходом від багатопредметності у 20 – 30-х рр. XX ст. до уніфікованих навчальних планів у другій половині XX ст.

На підставі аналізу наукових джерел розкрито варіативність підходів до сутності та змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти в сучасному науково-педагогічному дискурсі, розгляду результату такої підготовки, як системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, загальнопедагогічної готовності, загальнопедагогічної культури особистості, готовності до професійної діяльності, загальнопедагогічної компетентності.

Загальнопедагогічна підготовка майбутніх фахівців сфери освіти визначається як системний і цілісний процес, спрямований на формування в майбутніх учителів та викладачів системи загальнопедагогічних знань, умінь і навичок, розвиток їхнього інтересу до педагогічної теорії і шкільної практики, педагогічного мислення і творчого підходу до педагогічної діяльності. Процес загальнопедагогічної підготовки становить основу для формування педагогічної позиції фахівців сфери освіти як системи ціннісних орієнтацій,

що зумовлюють спрямованість професійної діяльності, стратегію та тактики педагогічної взаємодії, суб'єкту опосередкованість у сприйнятті, інтерпретації явищ та процесів педагогічної діяльності, вибір форм і методів перетворювальної діяльності.

Наукові розвідки щодо обґрунтування та впровадження концепцій, моделей навчання педагогіки засвідчили орієнтацію на положення компетентнісного підходу в освіті, інтегративного, холістичного підходів до професійного, особистісного розвитку майбутніх фахівців, сучасних теорій організації самостійної роботи в контексті стратегій навчання впродовж життя. Аналіз моделей навчання педагогіки дозволяє визначити перспективність використання положень експериментально-аналітичного навчання педагогіки, системного та професіографічного підходів до структурування змісту педагогічних дисциплін.

Розгляд підготовки майбутніх фахівців сфери освіти у вимірах концепції VUCA-світу зумовлює висновок про необхідність урахування особливостей сучасного інформаційного простору, нестабільності, мінливості, невизначеності як загальних характеристик різних сфер життєдіяльності суспільства.

**2.** Концептуальні засади дослідження представлено сукупністю взаємопов'язаних методологічних підходів (системний, діяльнісний, особистісно зорієнтований, компетентнісний, праксеологічний, епістемологічний та технологічний), філософським та психолого-педагогічними аспектами дослідження поняття «педагогічна дійсність», положеннями методології практичної діяльності, нормативними та теоретико-методичними позиціями щодо організації трирівневої системи вищої освіти в Україні.

Педагогічна дійсність розглядається як частина загальної дійсності, яка включена в педагогічну діяльність; як об'єктивно існуючі різноманітні педагогічні явища, характеризується такими ознаками, як багатомірність, варіативність, нелінійність розвитку, епістемологічна складність, прояв



досвіду конкретного суб'єкта діяльності, наявність контексту, просторовий та часовий вимір.

Аналіз наукових підходів до сутності понять «методологія», «методологія практичної діяльності» зумовив висновки про необхідність методологічного забезпечення будь-якої сфери практичної діяльності людини в умовах саме постіндустріального суспільства, поєднання в освітньому процесі ЗВО методології науки та методології практичної діяльності, яка спрямована на оволодіння майбутніми фахівцями шляхів та методів знання, критичний аналіз варіантів вирішення практичних проблем.

За результатами аналізу нормативних документів галузі освіти, наукових положень концепції неперервної освіти, теоретико-методичних засад підготовки майбутніх фахівців в умовах рівневої освіти, особливостей «перехресного вступу» на магістерські програми обґрунтовано необхідність забезпечення наступності та неперервності загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників на основі горизонтального та вертикального збагачення педагогічних знань, доповнення та ускладнення освітніх компонентів.

**3.** За результатами аналізу наукових підходів до визначення сутності поняття «методологізація», «методологізація освіти», основних напрямів методологізації підготовки фахівців різного профілю методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників визначена як процес та результат використання методологічних засобів пізнання та аналізу педагогічної дійсності, організації навчальної та практичної діяльності, що передбачає орієнтацію змісту та операціональних складників освітнього процесу на методологію практичної діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів та прийомів, що є підґрунтям професійної діяльності фахівця.

Установлено необхідність урахування наукових положень щодо фундаменталізації сучасної освіти, ідей постнекласичної раціональності в

науковому пізнанні, постнекласичного етапу розвитку педагогіки, практико зорієнтованої спрямованості освітнього процесу.

Визначено функції (цілеорієнтаційна, когнітивно-нормативна, конструктивно-праксеологічна, організаційно-діяльнісна, преадаптаційна, регулятивно-коректувальна) та принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників (системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, фундаменталізації, випереджувальності, трансдисциплінарності, діяльнісного опосередкування методологічних знань та вмінь, спіральності, професійно-прикладної спрямованості, орієнтації на самостійну роботу, рекурсивності).

**4.** На основі визначення концептуальних та теоретичних засад дослідження, узагальнення наукових розвідок з проблем методологічної, праксеологічної, епістемологічної компетентності, формування праксеологічних умінь та навичок майбутніх фахівців цільовим результатом методологізації загальнопедагогічної підготовки визначено методолого-праксеологічну компетентність як складник професійної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти, що містить мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти, які забезпечують здатність і досвід раціонального використання методології практичної діяльності з метою досягнення ефективності навчальної та професійної педагогічної діяльності. Схарактеризовано критерії сформованості означеної компетентності (мотиваційно-ціннісний, інформаційно-пізнавальний, операціональний, рефлексивний) та відповідні рівні (репродуктивний, конструктивно-адаптивний, конструктивно-евристичний, творчий).

**5.** З урахуванням теоретичних засад дослідження, сутності та функцій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти, загальних вимог до моделювання як методу наукового пізнання розроблено структурно-функційну модель процесу методологізації, що

відображає такі етапи: концептуально-цільовий, організаційно-методичний, змістово-діяльнісний, діагностико-рефлексивний.

6. У контексті обґрунтування методичних засад досліджуваного процесу визначено змістові лінії методологізації, розкрито теоретичні засади та практичні особливості технологій методологізації (актуалізація загальнонаукових понять, проблематизація, запитування, концептуалізація, контекстуалізація, візуалізація та трендспотинг), вимоги до навчально-методичного забезпечення процесу методологізації (науковість, актуальність, доступність, мобільність та зручність використання, сполучення текстового та візуального форматів представлення навчальної інформації, варіативність, орієнтація на самостійну роботу).

Технології методологізації використовуються з метою виявлення та фіксації неоднозначності, багатомірності професійної дійсності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новим смислами власного досвіду функціонування у певних умовах; виявлення протиріч у межах конкретної педагогічної ситуації та ін., сприяють формуванню метапредметних умінь та навичок.

7. Дослідно-експериментальна перевірка теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників здійснювалася на основі розробленої структурно-функційної моделі, відповідного навчально-методичного забезпечення.

Реалізація змістових ліній та технологій методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців сфери освіти здійснювалася в межах обов'язкових («Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності» та ін.), вибіркових освітніх компонентів підготовки бакалаврів, магістрантів, аспірантів педагогічних спеціальностей («Педагогіка», «Педагогіка вищої школи», «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності» та ін.). Доведено ефективність технологій формування методолого-праксеологічної компетентності майбутніх фахівців сфери освіти,

ускладнення змісту та форм роботи відповідно до рівнів вищої освіти, орієнтації на актуальне педагогічне знання, включення студентів в активну навчально-пізнавальну діяльність у межах цілеорієнтаційного, проблемно-методологічного, практико-розвивального, діагностично-компенсаторного блоків навчальних тем.

Використання адаптаційних / компенсаторних модулів, інтерактивних форм та методів організації навчальної діяльності, компетентісно зорієнтованих завдань на основі різних форм репрезентації педагогічної дійсності в процесі підготовки майбутніх фахівців сфери освіти забезпечувало успішність формування компонентів методолого-праксеологічної компетентності, становлення майбутніх фахівців сфери освіти як суб'єктів навчальної та майбутньої професійної педагогічної діяльності.

Результати експериментальної роботи з упровадження теоретико-методичних засад методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників засвідчили позитивну динаміку окремих показників та загального рівня методолого-праксеологічної компетентності здобувачів (бакалаврат, магістратура, аспірантура), що зумовлює висновок про підтвердження загальної гіпотези дослідження. Найбільш суттєві зрушення зафіксовано за показниками інформаційно-пізнавального та операціонального критеріїв сформованості методолого-праксеологічної компетентності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів зазначеної проблеми. Подальшого вивчення потребують питання, пов'язані з реалізацією положень постнекласичної наукової раціональності в змісті професійної підготовки майбутніх фахівців сфери, розробкою епістемічних технологій навчання педагогіки.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: ВЛАДОС, 1994. 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Просвещение, 1990. 141 с.
3. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва: Мысль, 1991. 299 с.
4. Аверичкин П. А., Романкова М. В. Методологизация инженерной подготовки – средство эффективного вхождения отечественного образования в общее образовательное пространство. *Актуальные вопросы профессионального образования*. 2005. № 4. С. 7–9.
5. Аверьянов Л. Я. В поисках своей идеи: статьи и очерки. Москва: Русск. Гуманитар. интернет-университет, 2000. 224 с.
6. Акімова О. Історія педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 3. С. 9–17.
7. Акусок А. М. Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 21 с.
8. Алексеева О. Р. Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця: навчально-методичний посібник. Старобільськ, 2017. 120 с.
9. Алексеева О. Р., Бутенко Л. Л., Курліщук І. І., Швирка В. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у процесі викладання курсу за вибором «Трендспоттинг та професійне майбутнє сучасного фахівця». *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2019. Том 72. №4. С. 136–151. (Web of science)

10. Алексеевко Т. Ф. Роль концептуалізації в розвитку соціально-педагогічного знання. *Соц. педагогіка: теорія та практика*. 2013. № 4. С. 66–71.
11. Андрущенко В. П. Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття. Київ: Знання України, 2012. 1099 с.
12. Анисимов О. С. Педагогика мышления и методологизация образования. Рига, 1989.
13. Анисимов О. С. Принятие государственных решений и методологизация образования. Москва: ФГОУ РосАКО АПК, 2003. 420 с.
14. Анисимов О. С. Методология: сущность и события Москва, 2007. 502 с.
15. Анисимов О. С. Методология как теоретическая основа педагогики. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2016. № 5. С. 6–11.
16. Антонова О. Є. Базова педагогічна підготовка майбутнього вчителя (історичний аспект). *Вісник Житомир. держ. пед. ун-ту імені І.Франка*. 2000. Вип. 6. С. 129–131.
17. Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: монографія: Вид. 2-ге, доп. Житомир: Житомир. держ. ун-т, 2004. 276 с.
18. Аносов І. П. Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи): автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2004. 44 с.
19. Ардашкин И. Б. «Проблема» и «проблематизация»: соотношение и интерпретация понятий в современной эпистемологии. *Известия Томск. политехнич. ун-та*. 2004. Т. 307. № 4. С. 147–150.
20. Артеменок Е. Н. Формирование диагностической компетентности студентов в процессе общепедагогической подготовки: автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Белорус. гос. пед. ун-т им. М. Танка. Минск, 2007. 24 с.

21. Артеменок Е. Н. Праксеологические характеристики педагогической деятельности. *Весті БДПУ. Серія 1*. 2013. № 3. С. 20–23.
22. Архангельская М., Архангельский А., Коротяева М. «Методологизация» как элемент профессионального образования. *Высшее образование в России*. 2006. № 9. С. 156–157.
23. Асмолов А. Г., Шехтер Е. Д., Черноризов А. М. Преадаптация к неопределенности: непредсказуемые маршруты эволюции. Москва: Акрополь, 2018. 212 с.
24. Афанасьев В. Г. Общество: системность, познание и управление. Москва: Политиздат, 1981. 432 с.
25. Балахонов А. В. Фундаментализация образования: сравнительный семантический анализ. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2010. № 4 (3). С. 81–93.
26. Баркер Дж. Опережающее мышление. Как увидеть новый тренд раньше других ; пер. с англ. Москва: Альпина Паблишер, 2014.
27. Батечко Н. Г. Теоретико-методологічні засади підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Київський університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2016. 669 с.
28. Батищев Г. С. Диалектика и смысл творчества (к критике антропоцентризма). *Диалектика рефлексивной деятельности и научное познание*. Ростов-н/Д.: Изд-во Рост. ун-та, 1983. С. 42–59.
29. Бахтин М. М. Проблемы поэтики Достоевского. Москва: Сов. Россия, 1979. 320 с.
30. Башкір О. І. Науково-педагогічна діяльність кафедр педагогіки у вищих педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2019. 566 с.
31. Безрукова В. С. Концентрированное обучение педагогике («погружение»). *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*: сб. научн. трудов Свердловск: СИПИ, 1991. С. 102–113.

32. Бекоева М. И. Общепедагогическая подготовка студентов как ведущее направление совершенствования системы образования. *Вектор науки Тольяттин. гос. ун-та*. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 2. С. 22–25.
33. Бекоева М. И. Система общепедагогических знаний учителя как методологический фундамент профессиональной деятельности. *Тольяттин. гос. ун-та*. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 4 (19). С. 22–26.
34. Белов М. В., Новиков Д. А. Методология комплексной деятельности. Москва: Ленанд, 2018. 320 с.
35. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва: Медиум, 1995. 323 с.,
36. Бергер У. Красивый вопрос: Как неординарные вопросы приводят к гениальным идеям ; пер. с англ. О. Г. Белошеев. Минск: Попурри, 2014. 320 с.
37. Бережнова Е. В. Функции педагогической теории в формировании методологической культуры педагога. *Открытая школа*. 2013. № 8 (129). С. 12–15.
38. Берков В. Ф. Вопрос как форма мысли. Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1972. 136 с.
39. Бермус А. Г. Практическая педагогика: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство Педагогического института ЮФУ, 2011. 89 с.
40. Бермус А. Г. Гуманитарные смыслы образования: из XX – в XXI век : монография. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета , 2015. 318 с.
41. Бершадский М. Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. Москва: Центр «Педагогический поиск», 2003. 256 с.
42. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.



43. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. : Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. Київ: Либідь, 2003. 344 с
44. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. Москва: Наука, 1973. 270 с.
45. Богатая Л. Н. На пути к многомерному мышлению: монография. Одесса: Печатный дом, 2010. 372 с.
46. Боликова Л. Ю., Васякина Е. Н. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике. *Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского*. 2012. № 28. С. 698–704.
47. Болотін Ю. П., Окса М. М. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні; Мелітоп. держ. пед. ін-т. Мелітополь: б.в., 1997. 201 с.
48. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе. *Педагогика*. 2003. №10. С. 8–14.
49. Бондар В. І., Коханко О. Г. Становлення сучасної методики навчання педагогіки як науки та навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія : Педагогічні науки. 2016. Вип. 129. С. 5–19.
50. Боровских А. В., Розов Н. Х. Деятельностные принципы в педагогике и педагогическая логика: пособие для системы профессионального педагогического образования, переподготовки и повышения квалификации научно-педагогических кадров. Москва: МАКС Пресс, 2010. 80 с.
51. Бренифье О. Как отвечать на детские вопросы. *Образование и наука*. 2016. № 2 (131). С. 111–120.
52. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации; пер. с англ. Москва: Прогресс, 1977. 412 с.
53. Бутенко Л. Л. Антропологічні засади педагогічної теорії та практики А. С. Макаренка. *Вісн. Луган. нац. ун-ту мені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2013. № 7 (266). С. 11–15.

54. Бутенко Л. Л. Сучасні технології наукової творчості у навчально-виховному процесі ВНЗ. *Сучасні педагогічні технології підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти: матеріали регіон. наук.-практ. конф.* (м. Стаханов, 25 квіт. 2013 р.). Стаханов: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. С. 43–48.
55. Бутенко Л. Л. Трансдисциплінарний характер підготовки науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації. *Вища школа України*. 2015. № 7–8 (133). С. 73–81.
56. Бутенко Л. Л. Аксіологічний контекст виховання студентської молоді в Інтернет-просторі. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2015. № 2 (291). С. 18–28.
57. Бутенко Л. Л. Концептуалізація поняття «методологізація професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників». *Освіта та педагогічна наука*. 2016. № 1 (164). С. 24–30.
58. Бутенко Л. Л. Культура наукового мислення як передумова успішності діяльності науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія, практика: зб. наук. пр.* 2015. № 2 (65). С. 27–39.
59. Бутенко Л. Л. Методологізація професійної підготовки майбутніх учителів як наукова проблема. *Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти: зб. наук. праць за матеріалами VI Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конф.* (м. Переяслав-Хмельницький, 21–22 квіт. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. університет імені Григорія Сковороди», 2016. С. 41–44.
60. Бутенко Л. Л. Міждисциплінарний контекст формування системи методологічного знання майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 7–8 жовт. 2016 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2016. С. 46–49.

61. Бутенко Л. Л. Праксеологічний компонент методологічної підготовки магістрів спеціальності «Педагогіка вищої школи». *Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації: матеріали X Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф.* (16–17 січ. 2016 р.). Переяслав-Хмельницький: ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», 2016. Вип. 10. С. 155–157.
62. Бутенко Л. Л. Принципи визначення змісту практикуму «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження». *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: зб. наук. робіт учасн. Міжнар. наук.-практ. конф.* (12–13 серп. 2016 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 110–113.
63. Бутенко Л. Л. Регіональний підхід у дослідженні проблем виховання. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки.* 2015. № 7 (296). С. 84–92.
64. Бутенко Л. Л. Ризики прагматизації професійної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у сучасних соціокультурних умовах. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки.* 2016. № 6 (303). Ч. 1. С. 12–22.
65. Бутенко Л. Л. Роль неявного знання майбутніх учителів у пізнанні явищ та процесів педагогічної дійсності. *Психологія і педагогіка: історія розвитку, сучасних стан та перспективи дослідження: зб. наук. роб. учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Одеса, 16–17 верес. 2016 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2016. С. 72–76.
66. Бутенко Л. Л. Технології запитування в контексті методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини / ред. кол. : Безлюдний О. І. (гол. ред.) та ін.* Умань: ФОП Жовтий О.О., 2016. Вип. 14. С. 8–18.
67. Бутенко Л. Л. Технології проблематизації в навчальній та науково-дослідницькій діяльності студентів університету. *Вісн. Луган. нац. ун-ту*

*імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2016. № 1 (298). Ч. 2. С. 20–29.

68. Бутенко Л. Л. Формування умінь та навичок проблематизації як компонент методологічної підготовки майбутніх учителів. *Україна в гуманітарних і соціально-економічних вимірах: матеріали Всеукр. наук. конф.* (м. Дніпропетровськ, 29–30 квіт. 2016 р.). Ч. I.; наук. ред. О. Ю. Висоцький. Дніпропетровськ: Роял Принт, 2016. С. 243–245.
69. Бутенко Л. Л. Функції неявного знання у процесі методологічної підготовки магістрантів та аспірантів педагогічних спеціальностей. *Людина та соціум: сучасні проблеми взаємодії (психологічні та педагогічні аспекти: зб. тез наук. робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (м. Львів, 23–24 верес. 2016 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2016. С. 129–132.
70. Бутенко Л. Л. Якість методологічної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників у системі неперервної освіти: проблеми та шляхи вирішення. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки.* 2016. № 3 (300). Ч. 1. С. 119–127.
71. Бутенко Л. Л. Технологічні ракурси методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Освіта та педагогічна наука.* 2017. № 1 (166). С. 5–13.
72. Бутенко Л. Л. Випереджувальна функція методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Актуальні питання застосування на практиці досягнень сучасної педагогіки і психології: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф.* (Харків, 12–13 трав. 2017 р.). Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 62–66.
73. Бутенко Л. Л. Зміст загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах багатомірності педагогічної дійсності. *Сучасна система освіти і виховання: досвід минулого – погляд у майбутнє: матеріали*

- Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 6–7 жовт. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 76–78.
- 74.** Бутенко Л. Л. Коли реальність складніша за підручника: проблеми оновлення змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах сучасних соціокультурних викликів. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2017. № № 7 (312). Ч.1. С. 27–36.
- 75.** Бутенко Л. Л. Контекстуалізація педагогічного знання: сутність та основні напрямки забезпечення. *Психологія та педагогіка у XXI столітті: перспективні та пріоритетні напрямки досліджень: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Київ, 2–3 черв. 2017 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2017. С. 36–39.
- 76.** Бутенко Л. Л. Особистість у соціокультурному пограниччі Сходу України в умовах інформаційної та військової агресії: педагогічні аспекти дослідження. *Гібридна війна на Сході України в міждисциплінарному вимірі: витоки, реалії, перспективи реінтеграції: зб. наук. праць* / За заг. ред. ред. В. С. Курило, С. В. Савченко, О. Л. Караман. Старобільськ: ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2017. С.114–121.
- 77.** Бутенко Л. Л. Принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних та науково-педагогічних працівників. *Збірник наукових праць: Педагогічні науки* / Херсон. держ. ун-т. 2017. Вип. LXXVIII. Том 1. С. 111–117.
- 78.** Бутенко Л. Л. Силлабус навчальної дисципліни як складник навчально-методичного забезпечення методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф.* (Одеса, 11–12 серп. 2017 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2017. С. 108–111.

79. Бутенко Л. Л. Технологізація *та/або* духовність: проблемне поле методологізації професійної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика* : зб. наук. пр. Ч. 2. Вип. 4 (79). Северодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2017. С. 78–87 (*Index Copernicus*).
80. Бутенко Л. Л. Трансформація векторів розвитку педагогічної теорії та практики в умовах соціокультурного пограниччя: реалії сучасного Донбасу. *Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка* : Педагогічні науки. 2017. № 1 (306). Ч. 1. С. 17–25.
81. Бутенко Л. Л. Функции неявного знания в общепедагогической подготовке будущих учителей. *Профессиональное образование*. 2018. № 1 (31). С. 49–51 (*Білорусь*).
82. Бутенко Л. Л. Багатомірність сучасного педагогічного знання як чинник методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 1 (170). С. 25–36.
83. Бутенко Л. Л. Викладач як куратор контенту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти: тези Міжнар. наук-практ. конф.* (м. Харків, Україна, 26–27 лип. 2019 р.). Харків: Східноукр. організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 56–60.
84. Бутенко Л. Л. Феномен «педагогічна дійсність» у змісті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Освіта та педагогічна наука*. 2019. № 3 (172). С. 19–31.
85. Бутенко Л. Л. Актуалізація загальнонаукових понять у процесі вивчення майбутніми вчителями педагогічних дисциплін. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 2 (174). С. 3–18.
86. Бутенко Л. Л. Герменевтичні та феноменологічні методи пізнання педагогічної дійсності. *Сучасні педагогіка та психологія: перспективні та пріоритетні напрями наукових досліджень: матеріали Міжнар.*

наук.-практ. конф. (м. Київ, 10–11 лип. 2020 р.). Київ: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2020. Ч. 1. С. 7–10.

87. Бутенко Л. Л. Принцип актуальності у визначенні змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів. *Педагогіка та психологія сьогодні: постулати минулого і сучасні теорії: збірник наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф.* (16–17 жовт. 2020 р., м. Одеса). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2020. С. 89–93.
88. Бутенко Л. Л. Концепції та моделі навчання педагогіки: традиції та інновації. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2021. № 1. С. 20–34 (*Index Copernicus*).
89. Бутенко Л. Л. Методи пізнання педагогічної дійсності: навчальний посібник-практикум ; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Сєверодонецьк: Петіт, 2021. 92 с.
90. Бутенко Л. Л. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників: теоретичні та практичні аспекти; ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Київ: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2021. 430 с.
91. Бутенко Л. Л. Наступність загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів та науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти. *Освіта та педагогічна наука*. 2021. № 1 (176). С. 22–31.
92. Бхаргава Р. Не очевидно. Как выявляют тренды раньше других; пер. с англ. Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2016.
93. Валеева О. А., Железовская Г. И. Учебно-исследовательская деятельность как форма учебной работы. *Alma mater*. 2016. № 6. С. 53–55.
94. Ваховський Л. Ц. Постнекласична наука й перспективи розвитку університетської освіти. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки*. 2019. № 6 (329), Ч. II. С. 158–165.

95. Введение в основы научно-исследовательской работы: практикум / сост. Н. В. Зайцева. Мозырь: УО МГПУ им. И.П.Шемякина, 2012. 265 с.
96. Вейдт В. П. Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике: монография / под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. 180 с.
97. Веденеева О. А., Сайгушев Н. Я. Усвоение содержания педагогического образования студентами вузов: монография. Санкт-Петербург: Научно-технологические технологии, 2018. 146 с.
98. Веккер Л. М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. Москва: Смысл, 1998. 685 с.
99. Великий тлумачний словник сучасної української мови; уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
100. Вербицкий А. А., Калашников В. Г. Категория «контекст» в психологии и педагогике: монография. Москва: Логос, 2010. 298 с.
101. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. Москва: Логос, 2010. 336 с.
102. Вершловский С. Г. От образования взрослых к непрерывному образованию. *Непрерывное образование как социальный факт : моногр. / сост. Н. А. Лобанов, Е. Куля и М. Пэнковска ; под науч. ред. Н. А. Лобанова, В. Н. Скворцова ; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. Санкт-Петербург: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. С. 349–395.*
103. Вища освіта як фактор подолання ціннісного розколу в Україні: монографія / авт. кол.: З. Самчук (керівник), Т. Андрущенко, В. Баранівський, О. Бульвінська та ін. Київ, 2015. 377 с.
104. Вітвицька С. С. Методологічні основи ступеневої педагогічної освіти. *Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. 2005. № 21. С. 8–11.*



105. Вітвицька С. С. Моделі ступеневої педагогічної освіти західно-європейських країн, США та України: порівняльний аналіз. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 71–103.
106. Вітвицька С. С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти: автореф. дис ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Житомир. держ. ун-т імені Івана Франка Житомир, 2011. 43 с.
107. Власенко С. Багаторівнева педагогічна освіта в країнах Заходу. *Рідна школа*. 2001. № 12. С. 72–73.
108. Вовк Л. П. Історія освіти і педагогіки в загальній, методологічній і професійній культурі майбутнього вчителя: посіб.-комент. із пропедевтики вивч. історії педагогіки; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. 330 с.
109. Вознюк А. В. Педагогическая аксиоматика как теоретическая педагогика: монография. Житомир: Вид-во Євенок О. О., 2017. 444 с.
110. Вознюк А. В. Постнеклассические рубежи педагогики будущего: учебное пособие. Житомир: Koob publications, 2019. 1149 с.
111. Вознюк О. В. Організація знань у системі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 178–208.
112. Вознюк О. В. Розвиток педагогічної дійсності. *Вища освіта України*. 2017. (2) 65. С. 23–31.
113. Волинець К. І. Інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. Київ, 1997. 196 с.

114. Волкова Н. П. Педагогіка: навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. Київ: Академвидав, 2007. 616 с.
115. Волкова Н. П., Тарнопольський О. Б. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах: монографія ; за заг. та наук. ред. О. Б. Тарнопольського. Дніпропетровськ: Дніпропетровський університет імені Альфреда Нобеля, 2013. 228 с.
116. Волкова Н. П. Інтерактивні технології як засоби формування особистості конкурентоздатного фахівця. *Scientific issue of knowledge, education, law, management*. 2017. № 3(19). С. 268–282.
117. Волкова Н. П., Бикова В. О. Технології аналізу ситуацій у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. Серія : Педагогіка і психологія. 2017. № 2. С. 137–147.
118. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі: навч.-метод. посіб. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
119. Володько В. М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. ст. / Крим. держ. гуманіт. ін-т*. Київ, 2001. Вип. 3.4.1. С. 25–42.
120. Воробьев Г. Г. Твоя информационная культура Москва: Мол. гвардия, 1988. 303 с.
121. Воронцова Т. А., Ходусов А. Н. Методологическая рефлексия бакалавров и условия ее развития в системе современного психолого-педагогического образования ; Региональный открытый социальный институт. Курск: РОСИ, 2015. 183 с.
122. Гадамер Х.-Г. Истина и метод. Основы философской герменевтики ; пер. с нем. / общ. ред. и вступ. ст. Б. Н. Бессонова. Москва: Прогресс, 1988. 704 с.
123. Гвильдис Т. Ю. Проектирование универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в трехуровневой системе высшего образования: автореф. дис. ... канд. пед.

наук: 13.00.08 / Новгород. гос. ун-т имени Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2015. 21 с.

124. Гидденс Э. Устройство общества: Очерки теории структуризации ; пер. с англ. Москва: Академ. проект, 2005. 528 с.
125. Гимпель Л. П. Теоретико-методические основы формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Белорус. гос. пед. ун-т имени М. Танка. Минск, 2020. 57 с.
126. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
127. Гончаренко С., Мальований Ю. Гуманізація і гуманітаризація освіти. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 2–8.
128. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу. *Педагогічна газета*. 2004. № 12 (125). С. 3.
129. Горб В. Г. Методология практической деятельности как теоретическая основа разработки индивидуальных педагогических технологий. *Педагогическое образование*. 2008. № 1. С. 15–19.
130. Гончаренко С. У. Формування у дорослих сучасної наукової картини світу: монографія. Київ: ІПОД НАПН України, 2013. 220 с.
131. Готт В. С., Урсул А. Д. Общенаучные понятия и их роль в познании. Москва: Знание, 1975. 64 с.
132. Гражданские позиции молодежи и студенчества в современной Украине (на примере Харьковского региона): монография / авт. кол. : В. И. Астахова, Е. В. Астахова и др. ; под общ. ред. И. С. Нечитайло. Харьков: Изд-во НУА, 2014. 176 с.
133. Грегори Р. Л. Разумный глаз ; пер с англ. Изд. 2-е. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 240 с.
134. Гречаний О.Ф., Сабадуха В. О. Філософія здібностей у контексті пріоритету духовного над матеріальним: монографія. Луганськ: Вид-во СНУ ім. Володимира Даля, 2015. 211 с.

135. Громько Н. В. Проблема трансляции теоретического знания в образовательной практике: монография. Москва: Пушкинский институт, 2009. 355 с.
136. Громько Ю. В. Метапредмет «Проблема». Москва: Ин-т учебника «Пайдейя», 1998. 382 с.
137. Громько Ю. В. ВЕК МЕТА: Современные деятельностные представления о социальной практике и общественном развитии. Москва, 2006. 504 с.
138. Громько Ю. В. Мыследеятельность: курс лекций. В 3-х кн.: Кн. 2. Введение в методологию. Москва: Пушкинский институт, 2005. 480 с.
139. Губайдуллина Г. Н. Методика преподавания педагогики: учебное пособие. Усть-Каменогорск: Изд-во ВКГУ им. С. Аманжолова, 2012. 248с.
140. Гузій Н. В., Щербина Д.В. Методика викладання загальнопедагогічних дисциплін у системі підготовки дорадника освітньої сфери. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики.* 2015. Вип. 24. С. 95–99.
141. Гуменюк А. М. Підручник як один із засобів становлення нелінійного мислення майбутнього педагога в умовах модернізації вищої педагогічної освіти. *Гілея: наук. вісник.* 2015. Вип. 96. С. 342–346.
142. Гунда Г. В. Лабораторні заняття з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-ут післядипл. пед. освіти АПН України. Київ, 2001. 20 с.
143. Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут вищої освіти АПН України. Київ, 2008. 36 с.
144. Digital Humanities: гуманитарные науки в цифровую эпоху / под ред. Г. В. Можяевой. Томск: Изд-во Том. ун- та , 2016. 120 с.

145. Давыдянц Д. Е. Определения основных общенаучных и обобщающих понятий (152 авторских определения): монография. Изд. 6-е, доп. Москва: МИРАКЛЬ, 2017. 100 с.
146. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века. Идеи и идеалы. 2018. № 2, т. 2. С. 113–127.
147. Данилова В. Л., Карастелев В. Е. Почему и как культура вопрошания создает основания непрерывности образования? *Работа с Будущим в контексте непрерывного образования*: сб. науч. ст. по материалам II Междунар. науч.-практ. конф. (Москва, 18-19 апр. 2019 г.). Москва: МГПУ, ООО «А-Приор», 2019. С. 4–9.
148. Девятловский Д. Н. Формирование праксиологических умений будущих специалистов в контексте компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Кемеров. гос. ун-т. Кемерово, 2011. 21 с.
149. Декарт Р. Сочинения в 2 т. – Т. 1 ; пер. с лат. и франц. ; сост., ред., вступ. ст. В. В. Соколова. Москва: Мысль, 1989. 654 с.
150. Дем'яненко Н. М. Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні ( XIX – перша третина XX ст.) ; Ін-т змісту і методів навчання, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ: б.в., 1998. 323 с.
151. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – перша чверть XX ст.): автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 1999. 40 с.
152. Дем'яненко Н. М. Педагогічна парадигма вищої школи України: генеза й еволюція. *Філософія освіти*. 2006. № 2 (4). С. 256–265.
153. Дем'яненко Н. М., Кравченко І. М. Учительські інститути в системі педагогічної освіти України (друга половина XIX – початок XX ст.): монографія. Київ: Фенікс, 2010. 512 с.
154. Дем'яненко Н. Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 32–38.

155. Дмитриевский В. А. Рекурсивная модель функционирования психики. Нижний Тагил, 2002. 93 с.
156. Добронравова І. Практична філософія науки: збірка наук. праць. Суми: Університетська книга, 2017. 352 с.
157. Докторські програми в Європі та Україні: матеріали Міжнар. конф. «Впровадження принципів третього циклу вищої освіти Європейського простору в Україні» / Нац. ун-т «Києво-Могилян. акад.»; Наук. ред., упоряд. В. Моренець. Київ: Унів. вид-во ПУЛЬСАРИ, 2007. 98 с.
158. Дольська О. О. Епістемологічні основи трансдисциплінарного підходу в сучасній освіт. *Теорія і практика управління соціальними системами*. 2012. № 1. С. 16–22.
159. Дольская О. А. Трансформации рациональности в современном образовании: монография. Харьков: НТУ «ХПИ»; Издатель Савчук О. О., 2013. 352 с.
160. Дороніна Т. О. Генеза змісту загальнопедагогічної підготовки вчителів у першій половині ХХ століття. *Педагогічні науки : збірник наукових праць*. Полтава, 2018. Вип. 71. С. 127–134.
161. Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти: наук.-метод. зб.* / кол. авт. Київ: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2009. Вип. 58. Ч. 1. С. 176–180.
162. Дубасенюк О. А., Семенюк Т. В., Антонова О. Є. Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності: монографія. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2003. 193 с.
163. Дубасенюк О. А. Концептуальні моделі педагогічної освіти: наукові пошуки та здобутки. *Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку*: монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. ; за заг. ред. проф. О. А. Дубасенюк: Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 8–29.

164. Дубасенюк О. А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. 114 с.
165. Дубасенюк О. А., Антонова О. Є. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.
166. Дубасенюк О. А. Роль педагогічних знань у професійній підготовці майбутнього вчителя. *Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання*: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. С. 15–43.
167. Дубовицкая Т. Д. Диагностика уровня профессиональной направленности студентов. *Психологическая наука и образование*. 2004. № 2. С. 82–86.
168. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
169. Желанова В. Контекстуалізація професійної підготовки майбутнього педагога: рефлексивний вимір. *Освітологія: науково-методичний щорічник*; за ред. В. Огнев'юка, Т. Левовицького, С. Сисоєвої. Вип. IV. Київ: Едельвейс, 2015. С. 44–49.
170. Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании. Москва: Флинта, 2012. 350 с.
171. Жук О. Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
172. Загвязинский В. И. Методология и методика дидактического исследования. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
173. Загидуллин Ж. К. Роль неявного знания в подготовке ученого. *Высшее образование в России*. 2012. № 12. С. 118–124.
174. Зайченко І. В. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих педагогічних навчальних закладів, 2-е вид. Київ: «Освіта України», «КНТ», 2008. 528 с.

175. Закирова А. Ф. Когнитивные метафоры как средство концептуализации педагогического знания. *Вестник Тюменского государственного университета*. 2014. № 9. Педагогика. Психология. С. 17–24.
176. Закирова А.Ф. Методологический аппарат научного исследования в аспекте концептуализации педагогического знания. *Образование и наука*. 2015. № 10 (129). С. 4–19.
177. Закон України «Про вищу освіту». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>.
178. Закон України «Про освіту» від 5 вересня 2017 року № 2145-VIII. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua>.
179. Запитання на уроці: Навіщо? До кого? Як і про що?: метод. посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл / О. Пометун. Київ, 2019. 96 с.
180. Зарубіжний досвід професійної підготовки педагогів: аналітичні матеріали / Авшенюк Н. М., Дяченко Л. М., Котун К. В., Марусинець М. М., Огієнко О. І., Сулима О. В., Постригач Н. О. Київ: ДКС «Центр», 2017. 83 с.
181. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пособ. Москва: Москов. психол.-соц. институт, 2005. 216 с.
182. Зеер Э. Ф., Лебедева Е. В., Сыманюк Э. Э. Психолого-педагогические технологии преадаптации личности к цифровому профессиональное будущему. *Новое в психолого-педагогических исследованиях*. 2020. № 1(57). С. 73–88.
183. Зеленов Л. А. Методология человековедения. Нижний Новгород: МШЭУ, НФК «Универсум», 1991. 76 с.
184. Зеленов Л. А. Понятие и структура методологии. *Вестник ВГАВТ*. 2017. Вып. 51. С. 236–239.
185. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия.



- Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
- 186.** Зинченко А. О проблематизации. URL: <http://alzin.ru/files/problem.doc>.
- 187.** Зинченко В. П. Психологические основы педагогики: учеб. пособие. Москва: Гардарики. 2002. 421 с.
- 188.** Золотухіна С. Т. Історико-педагогічна складова професійної підготовки майбутнього вчителя. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. Слов'янськ, 2012. № 8. С. 35–47.
- 189.** Зязюн І. А., Крамущенко Л. В., Кривонос І. Ф. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. А. Зязюна. 2-ге вид., допов. і перероб. Київ: Вища школа, 2004. 422 с.
- 190.** Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
- 191.** Зязюн І. Немає педагогіки без педагога. *Рідна школа*. 2012. № 4–5. С. 19–23.
- 192.** Ипполитова Н. В. Взаимосвязь понятий «методология» и «методологический поход». *Вестник Южно-Урал. гос. университета. Серия: Образование. Педагогические науки*. 2009. № 13 (146). С. 9–15.
- 193.** Исаев Е. И., Слободчиков В. И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах: учебное пособие. Москва: Изд-во ПСТГУ, 2013. 432 с.
- 194.** Інновації у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя: методологічні, змістові та методичні засади: монографія / за ред. проф. А. А. Сбруєвої. Суми: Видавництво «МакДен», 2011. 432 с.
- 195.** Кабанов П. Г. Вопросы совершенствования методологической культуры педагога. Томск: Изд-во ТГУ, 1999. 140 с.
- 196.** Кавалеров В. А. «Випереджувальний розвиток» освіти як нова педагогічна парадигма. *Гуманітар. вісн. Запоріз. держ. інженерної академії*: зб. наук. праць. Запоріжжя, 2012. Вип. 49. С. 226–231.

197. Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. 138 с.
198. Кайдалова Л. Г., Щокіна Н. Б., Вахрушева Т. Ю. Педагогічна майстерність викладача: навч. посіб. Харків: Вид-во НФаУ, 2009. 140 с.
199. Канке В. А. Философия педагогики: научная монография. Москва: Фонд отечественного образования, 2011. 384 с.
200. Каплінський В. В. Основні структурні компоненти змісту освіти в контексті формування загальнопедагогічної компетентності сучасного педагога. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 44. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2016. С. 49–55.
201. Каплінський В. В. Педагогічні умови забезпечення ефективності практичних занять з педагогіки у вищій школі як важливої складової формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2016. Вип. 46. С. 197–200.
202. Каплінський В. В. Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування: монографія. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2017. 154 с.
203. Каплінський В. В. Якість підручників і посібників як важливий чинник професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки. *Наукові записки ВДПУ ім. М. Коцюбинського*. Сер.: Педагогіка і психологія. Вип. 53. Вінниця: ТОВ Нілан ЛТД, 2018. С. 100–107.
204. Каплінський В. В. Система професійного становлення майбутнього вчителя в процесі загальнопедагогічної підготовки у педагогічних університетах: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Вінниц. держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського. Вінниця, 2019. 619 с.

- 205.** Карастелев В. Е. В чем состоит современная культура вопрошания? Как научить ставить собственные вопросы, а не заимствовать чужие? *Современное образование*. 2018. № 4. С.104–118.
- 206.** Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24, № 5. С. 45–57.
- 207.** Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. 352 с.
- 208.** Карпов А. В. Метасистемный подход к изучению функциональных закономерностей организации личности. *Вестник ЯрГУ. Серия : Гуманитарные науки*. 2013. № 2 (24). С. 55–61.
- 209.** Карпов А. В. Соотношение психологического и педагогического знания. Москва: ИД РАО, 2018. 144 с.
- 210.** Карпов А.О. Трансформация знаний и учебная рекурсия. *Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование*. 2015. №. 1. С. 33–57.
- 211.** Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике: учеб. пособие. Минск: Выш. шк., 2004. 176 с.
- 212.** Кашлев С. С. Тенденции преподавания педагогике как учебной дисциплины в вузах Беларуси. *Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук*. 2009. № 2. С. 41–44.
- 213.** Кикель П. В., Прокопчик-Гайко И.Л. Методологизация как принцип современного образования. *Треугольник знаний: образование – наука – инновации* : материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Минск, 20–21 апр. 2016 г.) ; Белорус. нац. технич. ун-т, Республ. ин-т инновац. технологий. Минск, 2016. С. 159–162.
- 214.** Кириченко О. Н., Шрагина Л. И. Методические рекомендации по активизации учебно-творческой деятельности студентов при преподавании психологии. Одесса, 2015. 66 с. URL: <http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/imem/KirichenkoSragina.pdf>.

215. Киященко Л. П. Феномен трансдисциплинарности – опыт философского анализа. *Santalka. Filosofija. Vilnius*. 2006. Т. 14. № 1. С. 17–38.
216. Киященко Л. П., Моисеев В. И. Философия трансдисциплинарности. Москва: ИФРАН, 2009. 205 с.
217. Киященко Л., Гребенщикова Е. Трансдисциплинарные основания инноваций в образовании. *Філософія освіти*. 2013. № 1 (12). С. 210–223.
218. Князева Е. Н. Трансдисциплинарные стратегии исследования. *Вестник ТГПУ*. 2011. № 10 (112). С. 193–201.
219. Князева Е. Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии». Москва – Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив; Университетская книга, 2014. 352 с.
220. Князева Е. Н. Инновационная сложность: общая методология и способы организации когнитивных, коммуникативных, социальных систем. *Инновационная сложность*. Санкт-Петербург: Алетейя, 2016. С. 38–100.
221. Кобрій О. М. Соціальні чинники загальнопедагогічної підготовки вчителя в Україні наприкінці ХІХ – на початку ХХ століття. *Наук. зап. Терноп. нац. пед. ун-ту імені Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2014. № 1. С. 26-31.
222. Кобрій О. М. Теоретико-методологічні засади формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Дрогобиц. держ. пед. ун-т імені Івана Франка. Дрогобич, 2013.
223. Коваленко Н. В. Професійна преадаптація майбутніх учителів. *Вісник післядипломної освіти*. 2009. Вип. 11(2). С. 161-168.
224. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИК «МарТ» ; Ростов н/Д : Издат центр «МарТ», 2005. 448 с.
225. Козловський Ю. М. Інтегративний підхід до підготовки майбутніх докторів філософії у галузі наук про освіту. *Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти*: матеріали Всеукр.

- наук.-практ. конф. (Запоріжжя, 5-6 жовт. 2017 р.). Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2017. С. 143–145.
- 226.** Козубовська І. В., Повідайчик О. С., Попович І. Є. Формування нової освітньої парадигми підготовки педагогічних кадрів у Великій Британії: монографія. Ужгород: Видавництво ПП «АУТДОР-ШАРК», 2017. 216 с.
- 227.** Козубцев И. Н. Рекомендации научным руководителям по организации и развитию методологической компетентности у аспирантов. *Концепт*. 2013. № 12 (декабрь). URL: <http://ekoncept.ru/2013/13251.htm>.
- 228.** Козубцов І. Теорія та практика розвитку методологічної компетентності в аспірантів: аналіз науково-педагогічної літератури. *Збірник наукових праць Уман. держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. 2014. Вип. 3. С. 154 – 161.
- 229.** Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт междисциплинарной рефлексии: курс лекций по философии педагогики. Санкт-Петербург: «Детство-Пресс», 2001. 288 с.
- 230.** Колесникова И. А., Титова Е. В. Педагогическая праксеология: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. Москва: Академия, 2005. 256 с.
- 231.** Колесникова И. А. Непрерывное образование как феномен XXI века: новые ракурсы исследования. *Непрерывное образование: XXI век: научный электронный журнал*. 2013. Вып.1. URL: <https://lll21.petrso.ru/journal/article.php?id=1941>
- 232.** Коллингвуд Р. Дж. Идея истории. Автобиография ; Перевод и комментарии Ю. А. Асеева Москва: Наука, 1980. 486 с.
- 233.** Колташ С. И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х – 80-е годы XX века): автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01 / Хабаров. гос. пед. ун-т. Хабаровск, 2003. 34 с.
- 234.** Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за ред. О. В. Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 111 с.

- 235.** Компетентнісний підхід до підготовки педагогів у зарубіжних країнах: теорія та практика: монографія / Н. М. Авшенюк, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, О. В. Сулима. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 280 с.
- 236.** Компетентнісні індикатори стратегії «Європа 2020»: здобутки і перспективи педагогічної освіти: монографія / В. Г. Товканець та колектив авторів / За заг. ред. Г. В. Товканець. Мукачево: Редакційно-видавничий центр МДУ, 2020. 336 с.
- 237.** Конструктивизм в теории познания / Рос. акад. наук, Ин-т философии; Отв. ред. В.А. Лекторский. Москва: ИФРАН, 2008. 171 с.
- 238.** Концепція розвитку педагогічної освіти (затверджена Наказом МОН України від 16 липня 2018 р., № 776). URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>
- 239.** Корень А. Реалізація змісту загальнопедагогічної підготовки вчителя в педагогічних вищих навчальних закладах України (на прикладі аналізу сучасної навчальної літератури з педагогічних дисциплін). *Наук. зап. Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Сер. : Педагогічні та історичні науки. 2014. Вип. 119. С. 100–108.
- 240.** Корень А. М. Формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя як наукова проблема. *Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту імені Олександра Довженка*: зб. наук. праць. Серія: педагогічні науки. Вип. 18. 2011. С. 7–13.
- 241.** Коржуев А. В. Педагогика: смыслов научных исполненный поиск. Москва: «Янус-К», 2017. 188 с.
- 242.** Коржуев А. В., Антонова Н. Н. Логико-гносеологический формат педагогического познания и доказательная педагогика. *Высшее образование в России*. 2018. Т. 27. №10. С. 136–145.

243. Корниенко А. А., Ардашкин И. Б. Контекстуализация и проблематизация как факторы формирования научного знания. Томск: ТМЛ-Пресс, 2010. 152 с.
244. Корнилова Т. В. Психология неопределенности: единство интеллектуально-личностной регуляции решений и выборов. *Психологический журнал*. 2013. Том 34. № 3. С. 89–100.
245. Коробченко А.А., Головкова М.М. Особливості організації професійної підготовки вчителів в Україні у ХІХ столітті. *Virtus*. 2017. № 12. С. 118–124.
246. Король Л. Л. Развитие педагогической мастерности как складовой профессиональной подготовки будущего учителя в Полтавском педагогическом институте (1970–1990 гг. XX ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харьковський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. Харків, 2007. 19 с.
247. Коротяев Б. И., Курило В. С., Савченко С. В. Педагогическая философия: коллективная монография; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во «ДЗ ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 340 с.
248. Коротяев Б. И. Взгляд в будущее высшего педагогического образования с позиций теории педагогической философии: монография. Луганск: Изд-во ГУ «ЛНУ имени Тараса Шевченко», 2013. 260 с.
249. Коршунова О. В. Методологическая компетентность современного педагога. *Вестник Вятского гос. ун-та*. 2012. С. 112–118.
250. Коршунова О. В. Технологии организации учебной деятельности студентов вуза с фундаментальными педагогическими теориями. *Современные технологии в образовательных системах: теория и передовой опыт: сб. тр. III Междунар. науч.-практ. конф.* Уфа: Башкирский гос. ун-т, 2016. С. 188–193.

- 251.** Коршунова О. В. Праксеологические аспекты профессиональной деятельности педагога сельской школы. *Вестник Вятского государственного университета*. 2018. № 1. С. 62–74.
- 252.** Косолапова Л. А. Исторический анализ и модели процесса преподавания педагогики. *Ярославский педагогический вестник*. 2009. № 4. С. 98–101.
- 253.** Косолапова Л. А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Удмурт. гос. ун-т. Ижевск, 2010. 45 с.
- 254.** Косолапова Л. А. Методика преподавания педагогики в высшей школе: учеб. пособие. Пермь: Пермский гос. гуманитарно-педагогический ун-т, 2016. 144 с. URL:  
[https://bstudy.net/880456/pedagogika/metodika\\_prepodavaniya\\_pedagogiki\\_v\\_vysshey\\_shkole](https://bstudy.net/880456/pedagogika/metodika_prepodavaniya_pedagogiki_v_vysshey_shkole)
- 255.** Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе ; под ред. проф. Г. Х. Попова ; пер. с польск. Л. В. Васильева и В. И. Соколовского. Москва : Экономика, 1975. 271 с.
- 256.** Кочергин А. Н. Проблема статуса методологии. *Науч. вест. Москов. гос. технич. ун-та гражданской авиации*. 2012. № 182. С. 28–34.
- 257.** Кочергина О. А. Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Ростов. гос. пед. ун-т. Ростов-на-Дону, 2002. 179 с.
- 258.** Кравцов А. О. Педагогическая действительность в контексте поликри-терильного подхода к ее анализу. *Философский век. Альманах. Вып. 28. История университетского образования в России и международные традиции просвещения*. Том 1 / Отв. ред. Т. В. Артемьева, М. И. Микешин. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский Центр истории идей, 2005. С. 196–220.



- 259.** Кравцов В. Соціокультурне середовище ВНЗ як фактор становлення методологічної культури майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. Вип. 20. С. 35–41.
- 260.** Кравцов В. О. Формування методологічної культури майбутнього вчителя у процесі розв'язання педагогічних задач. *Наукові записки КДПУ. Серія: Педагогічні науки* / ред. кол. В. В. Радул та ін. Кіровоград: КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. Вип. 140. С. 79–82.
- 261.** Кравченко А. А. Архетип учителя: ідея, образ, відповідальність: монографія ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Львів: Вид-во «Ліга–Прес», 2013. 421 с.
- 262.** Краевский В. В. Методология педагогического исследования: пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. 165 с.
- 263.** Краевский В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания. *Язык педагогики в контексте современного научного знания: материалы Всерос. конф.-семинара* / гл. ред. В. В. Краевский ; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. Волгоград; Краснодар; Москва, 2008. С. 38–47.
- 264.** Краевский В. В., Бережнова Е.В. Методология педагогики: новый этап : учебн. пособие для студ. вузов. Москва: Издательский центр «Академия», 2006. 394 с.
- 265.** Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. Москва: МГУ, 1996. 245 с.
- 266.** Кривых С. В., Шорникова Г. Н. Методы научного познания в образовательном процессе. *Академия профессионального образования*. 2020. № 5. С. 3-18.
- 267.** Кристопчук Т. Є. Тенденції розвитку педагогічної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Київ. ун-т імені Бориса Грінченка. Київ, 2014. 39 с.
- 268.** Кубаєвський М., Фурман А. Методологування як засіб розуміння смислу. *Психологія і суспільство*. 2010. № 4. С. 47–57.

269. Кубаєвський М. К. Роль універсалій у процесі методологування. *Психологія і суспільство*. 2010. № 3. С. 115–123.
270. Кубрушко П. Ф. Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Рос. гос. проф-пед. институт. Екатеринбург, 2002. 35 с.
271. Кубрушко П. Ф. Содержание профессионально-педагогического образования. Москва: Высш. шк., 2001. 236 с.
272. Кульбашна Я., Скрипник І. Структура праксеологічної компетентності магістра стоматології. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Серія: педагогічні науки*. 2020. Вип. № 3 (64). С. 71–77.
273. Кун Т. Структура научных революций: пер. с англ. ; сост. В. Ю. Кузнецов. Москва: ООО «Издательство АСТ», 2003. 605 с.
274. Куприянов Б. В. Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ярославль, 1996. 233 с.
275. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті: монографія. Луганськ: ЛДПУ, 2000. 460 с.
276. Кухаренко В. М., Главчева Ю. М., Рибалко О. В. Куратор змісту: навчально-методичний посібник ; за заг. ред. В. М. Кухаренка. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХП», 2016. 176 с.
277. Кухарчик П. Д. Стандартизація загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів на першому ступені вищої освіти. *Європейські педагогічні студії*. 2013. Вип. 3-4. С. 27–36.
278. Кучерявий О. Г. Якість педагогічної освіти України: тенденції і перспективи: навч. посібник. Київ: Талком, 2019. 192 с.
279. Кушнір В. А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. Кіровоград: КДПУ, 2001. 348 с.
280. Кушнір В. Методологічна підготовка вчителя. *Наук. зап. Кіровоград. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка. Сер. : Педагогічні науки*. 2012. Вип. 106. С. 58–74.

- 281.** Кушнір В., Рожкова Н. Основні риси вчителя-особистості. *Наукові записки Центральноукр. держ. пед. ун-ту імені Володимира Винниченка*. 2013. Вип. 123 (2). С. 193–199.
- 282.** Лаврентьєва О. О. Розвиток методологічної культури майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі професійної підготовки: теоретико-методичний аспект : монографія ; за ред. проф. Л. О. Хомич. Київ: КНТ, 2014. 456 с.
- 283.** Лаврентьєва О. О. Фундаментальна підготовка вчителя природничих дисциплін: стан, проблеми і тенденції. *Педагогіка вищої та середньої школи*. 2015. Вип. 45. С. 52–58.
- 284.** Лазаренко Н. І. Професійна підготовка учителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: монографія. Вінниця: ТОВ «Друк плюс», 2019. 365 с.
- 285.** Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки учителів у педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції.: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Вінницький держ. пед. ун-т імені Михайла Коцюбинського, Інститут педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна, НАПН України. Київ 2020. 571 с.
- 286.** Лекторский В. А., Швырев В. С. Методологический анализ науки. *Философия, методология, наука*. Москва: Наука, 1962. С. 7–44.
- 287.** Лекторский В. А. Эпистемология классическая и неклассическая. Москва: Эдиториал УРСС, 2001. 256 с.
- 288.** Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
- 289.** Литвин Т. М. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти України: аналіз базових понять. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2012. № 2. С. 9–14.
- 290.** Ло Джон. После метода: беспорядок и социальная наука ; пер. с англ. С. Гавриленко, А. Писарева и П. Хановой. Науч. ред. перевода С. Гавриленко. Москва: Изд-во Института Гайдара, 2015. 352 с.

291. Локтев А. Как искать научную информацию в современном мире. URL: [http://libra.nsu.ru/media/scientificres/working\\_with\\_sources\\_3.pdf](http://libra.nsu.ru/media/scientificres/working_with_sources_3.pdf).
292. Локшина О. І. Компетентнісна ідея в освіті зарубіжжя: успіхи та проблеми реалізації. *Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації*: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ; Ч.1 / Нац. акад. пед. наук України. Київ: Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014. С. 51–59.
293. Лукацкий М. А. Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки: монография. Москва: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. 192 с.
294. Лурье Л. И. Преподавать значит позиционировать себя в мире. Часть 2. Педагогика не становится «моментом истины», так как всегда находится в поиске «гарантированно правильного результата». *Alma mater. Вестник высшей школы*. 2015. № 11. С. 39–44.
295. Лызь Н. А. Виды и формы педагогического знания. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2014. № 6. С. 40–45.
296. Любогор О. В. Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Санкт-Петербург, 2011. 27 с.
297. Людина в складному світі / за ред. Н. В. Кочубей, М. О. Нестерової; вступне слово В. П. Адрущенко. Суми: Університетська книга, 2017. 357 с.
298. Ляшко Е. М. Интеграция педагогических условий развития системного мышления студентов – будущих педагогов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Казан. гос. ун-т им. В.И. Ульянова – Ленина. Казань, 2009. 17 с.
299. Мазниченко М. А. Мышление педагога: научное, обыденное, мифологическое? *Наука и школа*. 2006. № 4. С. 13–18.
300. Мазниченко М. А., Платонова М. Н. Интеграция учителем многообразных знаний о педагогической действительности. *Наука и школа*. 2019. №.3. С. 167–178.

- 301.** Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917-1985 рр.). Київ: Либідь, 1992. 196 с.
- 302.** Майборода В. К. Проблеми розвитку праксеологічних умінь майбутніх компетентних фахівців вищої школи України. *Вища освіта України*. 2012. № 4. С. 31–36.
- 303.** Максименко С. Д., Месрович М. Й., Шрагіна Л. І. Системне мислення: формування і розвиток : навч. посіб. Київ: Києво-Могилянська академія, 2020. 248 с.
- 304.** Максимюк С. П. Педагогіка: навч. посіб. Київ: Кондор, 2005. 667 с.
- 305.** Малихін О. В., Герасимова О. І. Формування рефлексивної компетентності студентів в освітньому процесі вищої школи. *Компетентнісно зорієнтована освіта: якісні виміри: монографія*. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2015. С. 128–150.
- 306.** Маноха И. П. Традиция и экстрадиция в методологизации кризисных явлений бытия человека. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : зб. ст. / АПН України, Ін-т соціальної та політичної психології; Редкол.: С. Д. Максименко, М. М. Слюсаренко та ін. Київ: ТОВ «Видавництво «Сталь», 2000. Вип. 4(7). С. 33–41.
- 307.** Манько Н.Н. Эволюция дидактического принципа наглядности: проективная визуализация педагогических объектов: моногр. ; ред. Е. Н. Дементьева. Уфа : Изд-во БГПУ, 2013. 220 с.
- 308.** Марача В. Кнехты мышления на границе Касталии, или об одном опыте построения технологии методологически ориентированного образования. *Школа и открытое образование*: сб. науч. тр. по материалам III Всерос. науч. тьюторской конференции и региональных семинаров. Москва–Томск: Томский гос. пед. ун-т, 1999. С. 104–119.
- 309.** Марон А. Е., Монахова Л. Ю., Федотова В. С. Педагогическая праксеология: структура знания и модели реализации в профессиональном обучении. *Человек и образование*. 2012. № 2(31). С. 27–31.

- 310.** Мацкевич С. А. Менеджмент в системе образования: теория и практика инновационной подготовки профессионалов; науч. ред. А. Н. Мирошниченко. Минск: И. П. Логвинов, 2011. 260 с.
- 311.** Мачинська Н. І. Модульна організація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах коледжу: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. Київ, 2006. 331 с.
- 312.** Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю: монографія; за ред. докт. пед. наук, проф., член-кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. Львів: ЛьвДУВС, 2013. 416 с.
- 313.** Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні: навч. посіб. Київ: Вікар, 2003. 335 с.
- 314.** Мелик-Гайказян И. В. Информационные процессы и реальность. Москва: Наука, 1997, 192 с.
- 315.** Мелик-Гайказян И. В. Критерии определения границ в образовательном пространстве. *Высшее образование в России*. 2009. № 10. С. 81–91.
- 316.** Меерович М. И., Шрагина Л. И. Системное мышление: формирование и развитие: учебное пособие. Москва: СОЛОН-Пресс, 2019. 276 с.
- 317.** Мельников С. Л. Учебные творческие проекты как средство общепедагогической подготовки будущих учителей: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Брянск. гос. ун-т имени академика И. Г. Петровского. Брянск, 2004. 17 с.
- 318.** Мельников С. Л. Общепедагогическая подготовка как основа профессионализма педагога. *Вестник Брянского государственного университета*. 2009. № 1. С. 58–62.
- 319.** Менлибекова Г. Ж., Молдабекова Д. Е., Тойкин Р. Ж. Формирование праксеологической компетентности будущих социальных педагогов. *Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы Междунар. науч.-практ. конф.*, 18 – 19 апр. 2019 г. ; под общ. ред. Ю. П. Платонова. Санкт-Петербург: СПбГИПСР, 2019. С. 187–189.

320. Меретукова З. К., Писаревская М. А. Культура дидактического вопросопологания: истоки, содержание, формирование. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2011. 236 с.
321. Меретукова З. К. Полифункциональная сущность актуализации знаний учащихся. *Известия Волгоград. гос. пед. ун-та*. Сер. Педагогические науки. 2012. № 10. С. 60–63.
322. Методика навчання педагогіки: практико-орієнтований аспект: навч. посібн. ; за заг. ред. О. М. Коберника. Умань: ПВКП «АЛМІ», 2017. 152 с.
323. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності. Круглий стіл. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 11–33.
324. Мєлков Ю. О. Створювальне знання в умовах невизначеності світу: гуманістичні стратегії вищої освіти. *Створювальна сила знання: матеріали 3-го круглого столу «Створювальне знання: гуманізм, інновація, самоосвіта»*, 12 червня 2020 р. ; під ред. Доннікової І. А. Одеса: НУ «ОМА», 2020. С. 8–10.
325. Микєшина Л. А. Современная эпистемология гуманитарного знания: междисциплинарные синтезы. Москва: Полит. энциклопедия, 2016. 463 с.
326. Микитюк М. Педагогічна підготовка вчителів на початку ХХ століття на Україні. *Київський науково-педагогічний вісник*. 2016. № 7. С. 132–142.
327. Мирончук Н. М. Наступність змісту практичної підготовки майбутніх учителів у ВНЗ. *Нові технології навчання: наук.-метод. зб.* Київ, 2014. Вип. 81. С. 106–110.
328. Мирончук Н. М. Специфіка змісту педагогічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах першої половини ХІХ століття. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка*. Серія: Педагогіка. Кременець: ВЦ КОГПА ім. Тараса Шевченка, 2015. Вип. 5. С. 33–39.
329. Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі: монографія / Н. М. Авшенюк, В. О. Кудїн,

- О. І. Огієнко, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, Т. С. П'ятакова, О. В. Сулима. Київ: ВИДАВ, 2011. 342 с.
- 330.** Молодь на ринку праці: навички ХХІ століття та побудова кар'єри. Інформаційно-аналітичні матеріали. Київ: Мін-во молоді та спорту України, Держ. ін-т сімейної та молодіжної політики, 2019. 42 с.
- 331.** Морен Э. Метод. Природа природы; пер. с франц. Е. Н. Князевой. Москва: Прогресс-Традиция, 2005. 464 с.
- 332.** Морен Э. Образование в будущем: семь неотложных задач. *Синергетическая парадигма. Синергетика образования*. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. С. 24–96.
- 333.** Морозов Ф. М. Схемы как средство описания деятельности (эпистемологический анализ). Москва, 2005. 181 с.
- 334.** Москалик Г. Філософська парадигма модернізації освіти в умовах інформаційно-комунікативного середовища: монографія. Кременчук: Вид-во «Християнська Зоря», 2014. 328 с.
- 335.** Мухина В. С. Личность: мифы и реальность (Альтернативный взгляд. Системный подход. Инновационные аспекты). Екатеринбург: ИнтелФлай, 2007. 1072 с.
- 336.** Нагрибельний Я. А. Становлення і розвиток змісту навчальної дисципліни «Історія педагогіки» в освітній парадигмі України (1991–2019 рр.): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Центральноукр. держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. Кропивницький, 2020. 480 с.
- 337.** Найн А. Я. Вопросы систематизации категорий педагогики. *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сб. науч. тр. / отв. ред. Е. В. Ткаченко. Вып. 1. Екатеринбург, 1995. С. 29–30.
- 338.** Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.
- 339.** Національний освітньо-науковий глосарій. Київ: ТоВ «КОНВі ПРІНТ», 2018. 524 с.



- 340.** Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. Київ: Вид-во «Віпол», 2000. 636 с.
- 341.** Нечитайло И. С. Изменение общества через изменение образования: иллюзия или реальность?: монография; Нар. укр. акад. Харьков: Изд-во НУА, 2015. 552 с
- 342.** Нечитайло И. С. «Неявные реалии» образования. *Молодий вчений*. 2015. № 2 (17). С. 166–170.
- 343.** Никандров Н. Д. Методологическое знание в педагогике. *Советская педагогика*. 1984. № 8. С. 38–44.
- 344.** Никаноров С. П. Концептуализация предметных областей. Москва: Концепт, 2009. 268 с.
- 345.** Никитенко В. Н. Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.01. Хабаровск, 1991. 326 с.
- 346.** Нова українська школа: порадник для вчителя / за заг. ред. Н.М. Бібік. Київ: Літера ЛТД, 2018. 160 с.
- 347.** Новиков А. М. Методология образования. Изд. второе. Москва: «Эгвес», 2006. 488 с.
- 348.** Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
- 349.** Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология: словарь системы основных понятий. Москва: Либроком, 2013. 208 с.
- 350.** Новиков П. Н., Зуев В.М. Опережающее профессиональное образование: науч.-практ. пособие. Москва: РГАТиЗ, 2000. 266 с.
- 351.** Новейший философский словарь / сост. А. А. Грицанов. Минск: Изд. В. М. Скакун, 1998. 896 с.
- 352.** Новосельцев В. И. Теоретические основы системного анализа; под ред. В. И. Новосельцева. Москва: Майор, 2006. 592 с.
- 353.** Нонака И., Такеучи Н. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / пер. с англ. А. Трактинского. Москва: ЗАО «Олимп – Бизнес», 2011. 384 с.

- 354.** О'Коннор Дж., Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем; пер. с англ. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 256 с.
- 355.** Образование для сложного общества: Доклад Global Education Futures. URL: [https://futuref.org/educationfutures\\_ru](https://futuref.org/educationfutures_ru)
- 356.** Окса М. М. Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917 – 1991 рр.); АПН України, Ін-т педагогіки. Київ: Міжнар. фін. агенція, 1997. 315 с.
- 357.** Окса М. М. Генеза вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в ХХ столітті; Мелітопольський держ. педагогічний ун-т. Мелітополь: б.в., 2004а. 302 с.
- 358.** Окса М. М. Психолого-педагогічні особливості вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін на рубежі 20-х – 30-х років. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр.* за ред. Єрмакова С.С. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2004 б. №2. С. 39–48.
- 359.** Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. Київ, 2005. 346 с.
- 360.** Олійник П.В. Використання інтерактивних технологій у процесі формування дослідницької компетенції майбутніх докторів філософії в умовах аспірантури. *Вісн. Глухів. нац. пед. ун-ту імені Олександра Довженка*. 2018. Вип. 36. С. 59–67.
- 361.** Омельченко А. В. Теоретические основы формирования методологического компонента системы знаний студентов: монография. Харьков: ХНУГХ им. А. Н. Бекетова, 2017. 118 с.
- 362.** Онищенко В. Д. Фундаментальні педагогічні теорії: монографія. Львів: Норма, 2014. 356 с.

- 363.** Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета; пер. с исп. М. Голубевой, А. Корбута. Москва: Изд. Дом гос. ун-та – Высшей школы экономики, 2010. 144 с.
- 364.** Ортега-и-Гассет Х. Що таке філософія? *Ортега-и-Гассет Х. Вибрані твори* ; перекл. з іспан. В. Бурггардта, В. Сахна, О. Товстенко. Київ: Основи, 1994.
- 365.** Освіта в Україні: виклики та перспективи. Інформаційно-аналітичний збірник. Київ: Інститут освітньої політики, 2020. 292 с.
- 366.** Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя: монографія; Акімова О. В., Галузьяк В. М. та ін. Вінниця: ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. 416 с.
- 367.** Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С. Д. Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. 430 с.
- 368.** Остапенко А. А. Педагогическая реальность и её многомерность. *В поисках гуманистической реальности: сб. науч. тр. / науч. ред. В. П. Бедерханова. Краснодар: Кубан. гос. ун-т, 2007. С. 33–46.*
- 369.** Остапенко А. А., Касатиков А. Явная и неявная педагогическая реальность: структура и соотношение. *Школьные технологии. 2008. № 3. С. 15–26.*
- 370.** Павко А. І. Загальні риси й особливості підготовки педагогічних кадрів в університетах України у ХІХ – на початку ХХ ст. *Український історичний журнал. 2010. № 4. С. 99–115.*
- 371.** Падалка О., Нісімчук А. Технологія інтенсивної педагогічної освіти: монографія. Луцьк: ПДВ «Твердиня», 2011. 576 с.
- 372.** Пассов Е. И. Термины-симулякры как фундамент образования. *Преподаватель XXI век. 2015. № 1, ч. 1. С. 18–33.*
- 373.** Пахомова О. В. Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кіровогр. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. Кіровоград, 2011. 19 с.

374. Пащенко М. І., Красноштан І. В. Педагогіка: навч. посіб. Київ: «Центр учбової літератури», 2014. 228 с.
375. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / Сост Е. С. Рапацевич. Минск: «Соврем. Слово», 2005. 720 с.
376. Педагогіка: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений, слушателей ИПК, учителей / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Москва ; Ростов на-Дону: ТЦ «Учитель», 1999. 563 с.
377. Педагогіка. Учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. Москва: Педагогическое общество России, 1998. 640 с.
378. Педагогическая классика для настоящего и будущего: А. С. Макаренко. URL: <https://pedagog-prof.org/arkhiv-statej/pedagogicheskaya-klassika-dlya-nastoyashchego-i-budushchego-asmakarenko>
379. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. Москва: Издат. центр «Академия», 2008. 352 с.
380. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-є вид., переробл. і доп. Київ: Знання, 2007. 495 с.
381. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навчально-методичний посібник: У 2 ч. / За ред. А. М. Бойко. Ч. 2. Київ: ВІПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004. 504 с.
382. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: Знання, 2005. 399 с.
383. Педагогічна Конституція Європи. *Interdisciplinary Studies of Complex Systems*. 2016. № 8. С. 12–18.
384. Педагогічна майстерність: підручник / За ред. І. А. Зязюна. 3-те вид., доп. і перероб. Київ: СПД Богданова А.М., 2008. 367 с.

- 385.** Педагогічні технології в підготовці вчителів: навчальний посібник / кол. авторів; за ред. І. Ф. Прокопенка. 3-є вид., допов. і переробл. Харків: ХНПУ, 2018. 457 с.
- 386.** Петров Ю. А. Культура мышления: методологические проблемы научно-педагогической работы. Москва: Изд-во МГУ, 1990. 115 с.
- 387.** Петухова Л. Є. Тенденції у загальнопедагогічній підготовці вчителя протягом ХХ століття. *Проблеми сучасної педагогічної освіти: зб. статей.* Ялта: РВВ КГУ, 2008. Вип. 20. Ч. 1 С. 3–12.
- 388.** Пехота О. М., Старева А. М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: монографія. Миколаїв: «Іліон», 2005. 250 с.
- 389.** Писарев В. Е., Писарева Т. Е. Теория педагогики. Воронеж: Издательство «Кварта», 2009. 612 с. URL : <http://teoria.ru/oglavlenie-2>
- 390.** Пискунов А. И. Усовершенствование общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов и университетов. *Советская педагогика.* 1975. № 2. С. 79–86.
- 391.** Підготовка науково-педагогічних працівників, аспірантів та здобувачів: модернізація процесу навчання в системі післядипломної освіти: навчальні плани і програми дисциплін / О. Л. Ануфрієва, Н. В. Гузій, І. Ю. Регейло, В. І. Саюк, М. І. Скрипник, О. С. Снісаренко, Є. Р. Чернишова, Г. О. Штомпель. Київ, 2014. 195 с.
- 392.** Побірченко Н. С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект. *Освіта та педагогічна наука.* 2012. № 3 (152). С. 24–31.
- 393.** Позднева С. П. Междисциплинарность как тотальный феномен познания XXI века: становление междисциплинарного словаря науки. *Известия Саратовского университета.* 2009. Т. 9. Сер. Философия. Психология. Педагогика, Вып. 2. С. 114–123.
- 394.** Покась В. П., Фруктова Я. С. До проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка.* 2013. № 19. С. 70–74.

- 395.** Полани М. Личностное знание; пер. с англ. М. Б. Гнедовского, Н. М. Смирновой, Б. А. Старостина. Москва: Прогресс, 1985. 344 с.
- 396.** Полонников А. А., Корчалова Н. Д. Эпистемологическая компетентность будущего педагога. *Весті БДПУ. Серія І.* 2019. № 1. С. 49–54.
- 397.** Поліщук В. А. Праксеологічний підхід як інноваційна основа вдосконалення професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота.* 2014. Вип. 32. С. 148–150.
- 398.** Пономарьова Г. Ф., Степанець І. О. Активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ на заняттях із педагогіки: навч.-метод. посіб. з практикумом для студ. пед. ВНЗ ; М-во освіти і науки України, Харків. облрада, Голов. управ. освіти і науки Харків. облдержадмін., Харків. гуманітар.-пед. ін-т. Харків: ФОП Шейніна О. В., 2010. 214 с.
- 399.** Пономарьова Г. Ф. Теоретичні та методико-практичні питання підготовки магістрів гуманітарного профілю. *Трансформація соціальних функцій образования в современном мире: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 17–18 февр. 2015 г.* Харьков: Изд-во НУА, 2015. С. 344–350.
- 400.** Пономарьова Г. Ф., Репко І. П., Одарченко В. І. Практикум з педагогіки. Навчальний посібник. Харків: ТО Ексклюзив, 2016. 243 с.
- 401.** Пономарьова Г. Ф., Андреева М. О., Бабакіна О. О., Василенко О. М., Толмачова І. М. Основи професійної рефлексії у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів: навчально-методичний посібник. Харків: ХГПА, 2019. 90 с.
- 402.** Попов А. А. Практическое мышление и методологизация современных практик образования. *Современная дидактика и качество образования: обеспечение новых стандартов: сборник статей и стенограмм;* под ред. П. А. Сергоманова. Красноярск, 2011. С. 64–83.

- 403.** Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика в образовательной действительности: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Оренбур. гос. ун-т. Оренбург, 2006. 463 с.
- 404.** Порев С. М. Університет і наука. Епістемологія, методологія і педагогіка виробництв знань: монографія. Київ: Хімджест, 2012. 384 с
- 405.** Порус В. Н. Стил ь научного мышлення. *Енциклопедия епістемології и філософії науки*. Москва: Канон +; РООИ «Реабілітація», 2009. С. 931–933.
- 406.** Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) (затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. № 261). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-п#Text>
- 407.** Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження національної рамки кваліфікацій» (в редакції постанови Кабінету Міністрів України від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-п#n10>
- 408.** Практикум з педагогіки: навчальний посібник: Вид. 3-тє, доп. і перероб.; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Київ: Центр навчальної літератури, 2004. 482 с.
- 409.** Практична педагогіка виховання: посіб. з теорії та методики виховання / упоряд. Г. І. Іванюк ; ред. М. Ю. Красовицький. Київ; Івано-Франківськ: Плай, 2000. 218 с.
- 410.** Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. Санкт-Петербург: Изд-во TVPinc., 1995. 260 с.
- 411.** Прокоф'єв Є. Г. Організаційно-педагогічні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2011. 20 с.
- 412.** Прокоф'єв Є. Г. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в процесі модернізації системи освіти: стратегія трансформації системи освіти.

*Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи.* 2014. Вип. 49. С. 140–150.

- 413.** Прокоф'єв Є. Удосконалення процесу вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вишах України в 20-30-ті роки ХХ століття. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Сер: Педагогіка. 2015. № 1. С. 62–68.
- 414.** Прокоф'єв Є. Г. Теоретико-методичні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх вчителів в умовах дистанційного навчання: монографія. Херсон: Грінь Д. С., 2015. 194 с.
- 415.** Прокоф'єв Є. Історико-культурологічний підхід до процесу вивчення загальнопедагогічних дисциплін. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Серія : Педагогіка. 2016. № 1. С. 70–76.
- 416.** Професійно-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: навчальний посібник / за ред. І.Л. Холковської. Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2017. 144 с.
- 417.** Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку: монографія / Авт. кол. О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спирін, Н. В. Якса та ін. / За заг. ред. проф. О.А. Дубасенюк. Вид. 2-е, доп. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. 380 с.
- 418.** Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 564 с.
- 419.** Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 436 с.
- 420.** Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання: монографія / за ред. проф. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. 443 с.



421. Професійна педагогічна освіта: системні дослідження: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 308 с.
422. Професійне становлення особистості майбутнього вчителя: монографія / Акімова О., Галузяк В. та ін. Вінниця: «Твори», 2018. 328 с.
423. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020, № 2736). URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
424. Професійний стандарт на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти» (затверджено наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.03.2021, № 610). URL: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy\\_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity\\_25.03.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf)
425. Прудченко І. І. Філософія вищої педагогічної освіти: трансформація змісту у динаміці освітніх видозмін: монографія; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Вінниця, 2013. 320 с.
426. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: монографія. Київ: Вища шк., 1997. 179 с.
427. Пуховська Л. П. Професійний розвиток вчителів у світовому і європейському освітньому просторі: ступінь магістра. *Шлях освіти*. 2008. № 2. С. 12–16.
428. Пушкарьова Т. О., Топузов О. М. Інтегративно-діяльнісна педагогіка: монографія. Київ: Педагогічна думка, 2019. 304 с.
429. Разумовский О. С. Логика концептуализации и теоретизации в контексте развития теории. *Концептуализация и смысл*. Новосибирск, 1990. С. 163–174.

430. Ракитов А. И. Принципы научного мышления. Москва: Политиздат, 1975. 143 с.
431. Рашкевич Ю. М. Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія. Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2014. 168 с.
432. Ребуха Л. З. Сутнісний аналіз рівнів методологування науково-професійної соціальної роботи. ScienceRise: Pedagogical Education. 2017. № 2 (10). С. 18–21.
433. Регуш Л. А. Практикум по наблюдению и наблюдательности. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 208 с
434. Редин Л. В. Методологизация образования: качественный паттерн подготовки креативных сотрудников для инновационной экономики. *Управление устойчивым развитием*. 2016 (а). Вып. 5. С. 76–83.
435. Редин Л. В. Методологизация образования: паттерн качества подготовки высококвалифицированных кадров для инновационной экономики. *Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы*: материалы 10-й Междунар. науч.-практ. конф.: в 2-х частях. Казань: Казан. гос. архитектурно-строит. ун-т., 2016 (б). С. 382–386.
436. Рыжикова И. И. Интеграция педагогики и психологии как тенденция развития общепрофессиональной подготовки учителя: история вопроса (1918–1941 гг.). *Педагогическое образование в условиях трансформационных процессов: методология, теория, практика*: материалы III Междунар. науч.-практ. конф, Минск, 7-8 дек. 2006. Минск, 2006. С. 71–73.
437. Роботова А. С. Педагогика повседневная и научная: опыт, оценки, размышления: монография. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2012. 183 с.
438. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / укл.: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С. та ін. ; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. Київ: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. 84 с.

439. Розин В. М. Что такое вопрошание: сущность и типы? *Педагогика и просвещение*. 2016. № 2. С. 159–165.
440. Романишина О. Я. Праксеологічна спрямованість формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Молодий вчений*. 2016. № 10(37). С. 282–285.
441. Романовська Л. І. Праксеологічний підхід: теоретико-методологічні аспекти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 25. Т.2. С. 157–161.
442. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 512 с.
443. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2016. Вип. 1 (38). С. 241–244.
444. Рябченко В. І. Світоглядно-методологічні засади формування й використання поняттєво-термінологічного апарату в науковій, освітній та суспільно-практичній діяльності: монографія. Київ: Фітосоціоцентр, 2011. 468 с.
445. Савельєва Н. М. Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Харківський педагогічний ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 1994. 23 с.
446. Савченко О. П. Теорія і практика розвитку вищої педагогічної освіти України в умовах інтеграційних процесів (кінець ХХ – початок ХХІ століття): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Черкас. нац. ун-т імені Богдана Хмельницького. Черкаси, 2013. 40 с.
447. Савчин М. *Методологеми психології*: монографія. Київ: Академвидав, 2013. 224 с.
448. Садова В. В. *Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти*: монографія ; наук. ред. проф. Л. О. Хомич; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. Кривий Ріг: Вид. Р. А. Козлов, 2016. 392 с.

449. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ. Москва: Наука, 1974. 276 с.
450. Сарыбеков М. Н., Сыдыкназаров М. К. Словарь науки. Общенаучные термины и определения, науковедческие понятия и категории: учебное пособие. Изд. 2-е, доп. и перераб. Алматы: Триумф «Т», 2008. 504 с.
451. Северин С. Н. О фундаментальности и непрерывности научно-методологического образования в эпоху методологического плюрализма постнеклассической науки. *Непрерывное образование: XXI век*. 2014. Вып. 3 (7). URL: [http://lll21.petrso.ru/journal/content\\_list.php?id=8541](http://lll21.petrso.ru/journal/content_list.php?id=8541).
452. Северин С. Н. Введение в нормативную методологию педагогики: пособие для магистрантов, аспирантов, педагогов-исследователей. Брест: БГУ, 2008. 82 с.
453. Селеверстова Г.А. Проблемы методологизации вузовского образования. *Проблемы высшего образования*. 2017. № 2. С. 48–50.
454. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т.1. Москва: НИИ школьных технологий, 2006. 816 с.
455. Семенюк Е., Мельник В. Філософія сучасної науки і техніки: підручник. Вид. 3-тє, випр. та доп. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 364 с.
456. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ, 2009. 40 с.
457. Семеріков С. О., Теплицький І. О. Фундаменталізація як основа розвитку інноваційної вищої освіти. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. Вип. 15: Управління якістю підготовки майбутніх учителів фізики та трудового навчання. С. 249–251.
458. Семченко Е. Е. Праксеологическое образование: монография. Москва: Мир науки, 2015. 82 с.

459. Сендер А. Н., Северин С. Н. Практикум по методологии педагогики. Брест: БрГУ имени А.С. Пушкина, 2010. 66 с.
460. Сериков В. В. Подготовить учителя к непрерывному саморазвитию. *Непрерывное образование: XXI век*: Научный электронный ежеквартальный журнал. 2014. Вып. 1 (5). URL: <http://ИИ21.petrso.ru/journal/article.php?id=2266>.
461. Сериков В. В. Размышления о педагогической науке и практике: возможен ли диалог? *Непрерывное образование: XXI век*: Научный электронный ежеквартальный журнал. 2017. Вып. 3 (19). URL: <https://ИИ21.petrso.ru/journal/article.php?id=3568>.
462. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 350 с.
463. Синергетическая парадигма. Синергетика образования. Москва: Прогресс-Традиция, 2007. 592 с.
464. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: «ЕКМО», 2011. 324 с.
465. Сисоєва С. О. Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури: монографія. Київ: ТОВ «Видавниче підприємство «ЕДЕЛЬВЕЙС», 2014. 404 с.
466. Сисоєва С. О. Новий Закон України «Про вищу освіту»: дискусійні аспекти наукового тезаурусу. *Освітологічний дискурс*. 2015. № № (11). С. 261–269.
467. Системний підхід у сучасних педагогічних дослідженнях України: монографія / за ред С. Я. Харченка. Старобільськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2016. 488 с.
468. Слостенин В. А. Некоторые проблемы педагогических исследований. *Сибирский педагогический журнал*. 2006. № 1. С. 25–35.
469. Слостенин В. А. Педагогическое образование: вызовы XXI века: доклад на Междунар. науч.-практ. конф. «Педагогическое образование: вызовы 21 века». 16-17 сентября 2010 г. Москва, 2010. 48 с.
470. Слепков М. С., Караханян Т. Н. Методология научного исследования: практикум. Владимир: Изд-во ВлГУ, 2015. 67 с.

471. Слободчиков В. И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Москва, 1994. 78 с.
472. Словник-довідник з професійної педагогіки; за ред. А. В. Семенової. Одеса: Пальміра, 2006. 364 с.
473. Словник базових понять з курсу «Педагогіка»: навчальний посібник. Вид. 2-ге, доп. і перероб. / укладач О. Є. Антонова. Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2014. 100 с.
474. Сманцер А. П. Теория и практика реализации преемственности в обучении школьников и студентов. Минск: БГУ, 2011. 289 с.
475. Смирнова В. В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования. *Человек и образование*. 2008. № 4(17). С. 100–103.
476. Снопкова Е. И. Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание: монография. Могилев: МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. 188 с.
477. Снопкова Е. И. Теоретические и организационно-методические основы развития методологической культуры педагога в процессе непрерывного педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Белорус. гос. пед. ун-т имени Максима Танка. Минск. 2020. 47 с.
478. Спирин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (На материале подготовки студентов педвуза к воспитательной работе): дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Моск. гос. пед. ин-т. Москва, 1980. 585 с.
479. Стандартизация общепедагогической подготовки будущих учителей на первой ступени высшего образования : метод. рекоменд. / П. Д. Кухарчик, А. И. Андарало, О. Л. Жук и др.; под общ. ред. А. В. Торховой. Минск: БГПУ, 2012. 160 с.
480. Старікова Г. Г. Природа та гносеологічні функції неявного особистісного знання: автореф. дис. ... канд. філософ. наук: 09.00.01 / Харків. нац. ун-т ім. В.Н.Каразіна. Харків, 2001. 16 с.

481. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Профессиональная подготовка учителя в условиях становления постиндустриального общества: монография. Красноярск: КПУ им. В. П. Астафьева, 2009. 520 с.
482. Степанова И. Ю., Адольф В. А. Становление методологической компетентности учителя в процессе профессиональной подготовки. *Вестник НГУ. Серия: Педагогика*. 2010. Том 11, Вып. 1. С. 82–90.
483. Степин В. С. Классика, неклассика, постнеклассика: критерии различения. *Постнеклассика: философия, наука, культура*. Санкт-Петербург: Издательский дом «Мирь», 2009. С. 249–295. URL: [https://iphras.ru/uplfile/root/stepin/klassika,\\_neklassika,\\_iostneklassika.pdf](https://iphras.ru/uplfile/root/stepin/klassika,_neklassika,_iostneklassika.pdf)
484. Стефановская Т. А. Технологии обучения педагогике в вузе. 2-е изд. Москва: Совершенство, 2000. 272 с.
485. Стратегія розвитку вищої освіти на 2021-2031 рр. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
486. Стратегія розвитку педагогічної освіти в Україні: концептуальні положення / О. Г. Кучерявий; за наук. ред. Л. Б. Лук'янової. Київ: ТОВ «ДКС-Центр», 2016. 43 с.
487. Структурно-логічні схеми. Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: Рекомендації до складання : методичний посібник для студентів / Укладачі: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 2015. 112 с.
488. Субетто А. И. Теория фундаментализации образования и универсальные компетенции (ноосферная парадигма универсализма): научная монографическая трилогия. Санкт-Петербург: Астерион, 2010. 556 с.
489. Сурмин Ю. П. Теория систем и системный анализ: учеб. пособие. Київ: МАУП, 2003. 368 с.
490. Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень: колективна монографія /

- О. Б. Бігич, М. М. Волошинова, М. С. Глазунов та ін. Київ: Вид. центр КНЛУ. 2014. 148 с.
- 491.** Сухомлинська О. В. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет: актуальні проблеми. *Шлях освіти*. 2003. №1. С. 39–43.
- 492.** Сходинки до педагогічної майстерності: словник з курсу «Основи педагогічної майстерності» / уклад.: Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович. Старобільськ, 2015. 136 с.
- 493.** Тарасевич Н. М., Мирошник О. І. Педагогічна майстерність у вимірах суб'єктного підходу до професійної діяльності вчителя. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського*. Серія: Педагогічні науки. 2012. Т. 1, Вип. 36. С. 43-47.
- 494.** Тенденції професійного розвитку вчителів у країнах Європейського Союзу і Сполучених Штатах Америки: монографія / Дяченко Л. М., Марусинець М. М., Пазюра Н. В., Постригач Н. О., Пилинський Я. М. Київ: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016. 282 с.
- 495.** Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти: монографія / О. Акімова, В. Галузяк та ін. Вінниця: ТОВ «Ніланд-ЛТД», 2017. 388 с.
- 496.** Тест «100 вопросов для определения когнитивного стиля». URL: <https://cloud.mail.ru/public/Rb97/3GsR4eDBL/>
- 497.** Титовец Т. Е. Междисциплинарная интеграция в специализирующей и генерализирующей моделях содержания педагогического образования. *Интеграция образования*. 2008. № 2. С. 31–36.
- 498.** Тушева В. В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: монографія ; УМО НАПН України. Харків: Видавництво «Федорко», 2013. 428 с.



499. Тюмасева З. И., Богданов Е. Н., Щербак Н. П. Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.
500. Уайтхед А. Н. Избранные работы по философии ; пер. с англ., общ. ред. и вступ. ст. М. А. Кисселя. Москва: Прогресс, 1990. 718 с.
501. Україна – Learning Nation. URL: <https://strategy.uifuture.org/ukraine-learning-nation.html#6-7-5>
502. Урсул А. Д. На пути к опережающему образованию (начало). *Вест. Челябин. гос. академии культуры и искусств*. 2012а. № 3 (31). С. 130–133.
503. Урсул А. Д. На пути к опережающему образованию (окончание). *Вест. Челябин. гос. академии культуры и искусств*. 2012б. № 4 (32). С. 132–139.
504. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. Москва: Педагогика, 1986. 176 с.
505. Усольцев А. П. Основные противоречия развития педагогической системы: монография ; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 166 с.
506. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Т.8. Москва – Ленинград: Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с.
507. Фадель Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: Компетенции, необходимые для успеха ; пер. с англ. Москва: Издат. группа «Точка», 2018. 240 с.
508. Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (гол. редкол.) та ін. Київ: Абрис, 2002. 742 с.
509. Фіцула М. М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. пед. закладів освіти. Київ: Видав. центр «Академія», 2002. 528 с.
510. Филатов Д. И. Принципы и схемы общей методологии: автореф. дис. ... канд. философ. наук: 09.00.01 / Саратов. гос. ун-т имени Н. Г. Чернышевского. Саратов, 2013. 21 с.
511. Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів: монографія / О. В. Акімова, В. М. Галузьяк та ін. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2016. 200 с.

512. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности: работы разных лет; пер. с франц. Москва: Касталь, 1996. 448 с.
513. Фурман А. А. Епістемна організація психологічного пізнання. *Науковий вісник Херсонської державного університету*. Серія: Психологічні науки. 2017. Вип. 2. Т.2 С. 106–111.
514. Фурман А. Рівні та критерії методологування у професійному здійсненні науково-дослідної діяльності. *Вітакультурний млин*: Методологічний альманах. 2005. Модуль 1. С. 5–13.
515. Фурман А. В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.
516. Фурман А. В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47–60.
517. Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування: монографія. Тернопіль: Видавництво ТНЕУ, 2016. 380 с.
518. Фурман А. В. Методолог – професія майбутнього. *Психологія і суспільство*. 2016. № 1. С. 16–42.
519. Хайдеггер М. Бытие и время; пер. с нем. В. В. Бибихина. Харьков: «Фолио», 2003. 503 с.
520. Хакуз П. М., Гура А. Ю., Лакербай З. К. Вопрос как исполнение вопрошания. *Вест. Адыг. гос. ун-та*. Сер.: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2014. Вып. 4. С. 19–32.
521. Хакуз П. М., Гура А. Ю. О содержании понятия «проблематизация». *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 11. С. 23–26.
522. Хілько С. О. Модель формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів. *Вісник післядипломної освіти*. 2015. Вип. 15. С. 254–263.
523. Хинтиikka Я. Вопрос о вопросах. *Философия в современном мире. Философия и логика*. Москва, 1974. С.303–362.
524. Хинтиikka Я., Хинтиikka М. Шерлок Холмс против современной логики: к теории поиска информации с помощью вопросов. *Язык и моделирование*

*социального взаимодействия*. Переводы / Сост. В. М. Сергеева и П. Б. Паршина; Общ. ред. В. В. Петрова. Москва: Прогресс, 1987.

- 525.** Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования: монография Курск: Курский гос. пед. ун-т, 1997. 357 с.
- 526.** Ходусов А. Н. Методологическая культура как условие совершенствования и обогащения профессиональной подготовки учителя. *Социально-психологические аспекты оптимизации жизнедеятельности молодёжных групп в изменяющихся социально-экономических условиях* : сб. научн. трудов памяти проф. Л. И. Умайского. Курск: КГПУ, 2000. 339 с. URL: <http://kursk-psychol.narod.ru/gazetka/xix-uman.htm>.
- 527.** Ходусов А. Н. Фундаментализация профессионального образования. *Ученые записки. Электронный научный журнал*. 2017. №3(43). С. 140–147. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_30115676\\_68666665.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_30115676_68666665.pdf)
- 528.** Ходусов А. Н., Кононова С. А. Обучение специалистов основам методологии организации профессиональной деятельности. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2017. № 4 (44). С. 115–127. URL: [https://elibrary.ru/download/elibrary\\_30731811\\_72579171.pdf](https://elibrary.ru/download/elibrary_30731811_72579171.pdf)
- 529.** Ходусов А. Н. Методология профессионального образования: учебное пособие. Москва: Инфра-М, 2019. 351 с.
- 530.** Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 384 с.
- 531.** Холодная М. А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. Москва: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. 288 с.
- 532.** Холодная М. А., Трифонова А. В., Волкова Н. Э., Сиповская Я. И. Методики диагностики понятийных способностей. *Экспериментальная психология*. 2019. Т. 12. № 3. С. 105–118.

533. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків: ТОВ «ДІСА ПЛЮС», 2018. 298 с.
534. Хроменков П. А. Роль межнауочної комунікації в інтеграції загальнопедагогічної підготовки студентів педвуза: монографія. Москва: МГОУ, 2008. 172 с
535. Хуторської А. В. Проблеми і технології освітнього цілеполагання. *Інтернет журнал «Ейдос»*. 2006. 22 августа. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0822-1.htm>.
536. Хуторської А. В. Педагогіка: учебник для вузів. Стандарт третього покоління. Санкт-Петербург: Пітер, 2019. 608 с.
537. Царик І. А., Артемонок Е. Н., Пунчик В. Н. Концепти і технології загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Вісник Білоруського державного педагогічного університету*. Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. 2020. № 1 (103). С. 27–31.
538. Царик І. А., Артемонок Е. Н., Пунчик В. Н. Процесуальні детермінанти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. *Актуальні проблеми педагогічних досліджень : матеріали XVI Аспірантських читань*, Мінськ, 23 апр. 2020 г. / Білорус. гос. пед. ун-т ; редкол.: І. А. Царик і др. ; Н. В. Самусева (отв. ред.). Мінськ, 2020. С. 198–201.
539. Цілеполагання в навчальному процесі гуманітарного університету: кол. моногр. / Авт. колектив: А. В. Абрамов, А. Е. Белькова, О. В. Баракова і др. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2010. 191 с.
540. Цікін В. О., Наумкіна О. А. Філософія освіти: постнекласичний підхід: монографія. Суми: Видавництво СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2009. 232 с.
541. Цофнас А. Ю. Типи наукових проблем. *Современная логика: проблемы теории, истории и применения в науке*. Санкт-Петербург: С-ПбГУ, 2004. С. 133–135.
542. Цыркун И. И. Концептуальные ориентиры развития многоуровневой общепедагогической подготовки студентов педвуза. *Актуальные про-*

*блемы высшего педагогического образования в условиях реформы школы:* материалы республ. науч. конф. Минск: БГПУ, 1999. Ч.1. С. 12–15.

- 543.** Цыркун И. И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. Минск: Тэхналогія, 2000. 326 с.
- 544.** Цыркун И. И., Козинец Л. А., Пунчик В. Н. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов. Минск: Жасскон, 2005. 192 с.
- 545.** Чапаев Н. К. Уровни и состав педагогической методологии. *Непрерывное образование: теория и практика реализации:* материалы Междунар. науч.-практ. конф., 22 янв. 2019 г., Екатеринбург. Екатеринбург: РГППУ, 2019. С. 172–179.
- 546.** Черникова И. В., Худяков Д. С. Знание в постнеклассической науке и его социальное значение. *Вестник ТГПУ.* 2006. Вып. 12 (63). С. 26–30.
- 547.** Шабалина О. Л. Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / Москов. пед. гос. ун-т. Москва, 2003. 35 с.
- 548.** Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособ. Москва: Изд. корпорация «Логос», 1996. 320 с.
- 549.** Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків: Прапор, 2007. 640 с.
- 550.** Шахов В. І. Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Терноп. нац. пед. ун-т імені Володимира Гнатюка. Тернопіль, 2008. 44 с.
- 551.** Шахов В. І. Базова педагогічна освіта майбутнього вчителя: загальнопедагогічний аспект; Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. Вінниця: б.в., 2007. 383 с.
- 552.** Швырев В. С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании. Москва: Наука, 1978. 382 с.
- 553.** Швырев В. С. Знание и мироотношение. *Идеал, утопия и критическая рефлексия.* Москва: РОССПЭН, 1996. С. 12–84.

554. Шевченко Г. П. Проблеми духовності людини ХХІ століття. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. ; гол. редактор Г. П. Шевченко. Луганськ: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2012. Вип. 5. С. 241–250.
555. Шевченко Г. П. Одухотворений образ Людини Культури ХХІ століття: процес його виховання у вищій школі. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*: зб. наук. пр. ; гол. редактор Г. П. Шевченко. Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. Вип. 5 (68). С. 213–225.
556. Шехавцова С. О. Суб'єктність у педагогічному аспекті: теорія і практика: монографія / Держ. закл. «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Полтава: ВНЗ Укооспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (ПУЕТ), 2016. 414 с.
557. Шипилина Л. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований: учеб. пособие. Москва: Флинта, 2011. 204 с.
558. Шкерина Л. В., Багачук А. В., Кейв М. А., Шашкина М. Б. Теоретические основы и технологии измерения и оценивания профессиональных компетенций студентов – будущих учителей математики: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2013. 312 с.
559. Шрагина Л. И. Подходы к диагностике и развитию системного мышления школьников. *Технології розвитку інтелекту*. 2011. Том 1. № 2. URL: <http://www.vashpsixolog.ru/lectures-on-the-psychology/119-conferences-and-reports-on-psychology/1568-podxody-k-diaagnostike-i-razvitiyu-sistemnogo-myshleniya-shkolnikov>.
560. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте психологии мышления и педагогики. *Вища освіта України*. 2012. № 1. Додаток 3, Том III. С. 241–246.
561. Штофф В. А. Моделирование в философии. Москва-Ленинград: Наука, 1966. 302 с.
562. Штофф В.А. Введение в методологию научного познания. Ленинград: Издательство ЛГУ, 1972. 191 с.

563. Шюц А. О множественности реальности. *Социологическое обозрение*. Том 3. № 2. 2003. С. 3–34.
564. Щедровицкий Г. П. Проблема, проблематизация, технология проблематизации. URL: [www.navigo.su/.../269\\_ПГ-о-проблематизации.doc](http://www.navigo.su/.../269_ПГ-о-проблематизации.doc).
565. Щедровицкий Г. П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок. *Системные исследования*. Москва: Наука, 1981. С. 193–227.
566. Щедровицкий Г. П. Избранные труды; ред.-сост. А. А. Пископфель, Л. П. Щедровицкий. Москва: Шк. культ. политики, 1995. 760 с.
567. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. Москва: Шк. культ. политики, 1997. 656 с.
568. Щедровицкий Г. Методологічна організація системно-структурних досліджень і розробок. *Психологія і суспільство*. 2004. № 2. С. 30–49.
569. Щипанський П. В., Корецький А. А., Капосльоз Г. В., Зайцев Н. Н. Організація підготовки докторів філософії у країнах Європейського союзу та Україні: стан, тенденції, перспективи. *Зб. наук. праць Центру воєнно-стратегічних досліджень*. 2018. № 2(63). С. 136–142.
570. Энциклопедия эпистемологии и философии науки. Москва: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2009. 1248 с.
571. Юлов В. Ф. Научное мышление: монография. Киров, 2007. 250 с.
572. «Я так вижу»: наше восприятие создает искаженную реальность. URL: <https://www.psychologies.ru/articles/ya-tak-viju-nashe-vozpriyatie-sozdaet-iskajennuyu-realnost/>
573. Яворук О. А. Знание. Дидактические перспективы решения знаниевой проблемы: монография. Ханты-Мансийск: ЮГУ, 2009. 170 с.
574. Ягупов В. В. Методологічні основи розуміння та обґрунтування понять «компетентність» і «компетенція» щодо професійної підготовки майбутніх фахівців. *Нові технології навчання : науково-методичний збірник*. 2011. 1 (Вип. 69), С. 23–29.

575. Яковлев Е. В., Яковлева Н. О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: Изд-во РБИУ, 2010. 317 с.
576. Янкович О. Праксеологічна підготовка майбутніх учителів у вищих навчальних закладах України та Польщі. *Наукові записки Тернопіль-ського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2017. № 3. С. 28–35.
577. Auer P. Introduction: John Gumperz' approach to contextualization // P. Auer, A. DiLuzio (Eds.). *The Contextualization of Language*. Amsterdam: John Benjamins, 1992. Pp. 1–37.
578. Bennis W., Nanus B. *Leaders: Strategies for Taking Charge*. N. Y. : Harper & Raw, 1985. 244 p.
579. Butenko L.L. Social Cultural Factors of Methodologization of the Modern University Education. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. пр.* Сєверодонецьк: Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. Вип. 3 (72). С. 50–59 (*Index Copernicus*).
580. Bringing Big Data to the Enterprise. IBM. URL: <https://www-01.ibm.com/software/data/bigdata/what-is-big-data.html>.
581. Digital 2020. Global Digital Overview. URL : <https://wearesocial.com/digital-2020>
582. Double-Digit Growth Forecast for the Worldwide Big Data and Business Analytics Market Through 2020 Led by Banking and Manufacturing Investments, According to IDC. URL: <https://www.idc.com/getdoc.jsp?containerId=-prUS41826116>
583. Erickson H. L. *Concept-Based Curriculum and Instruction: Teaching Beyond the Facts*. Corwin Press, 2002
584. Glazer N. *Remembering the Answers: Essays on the American Student Revolt*. N.Y., 1970. 312 p.
585. IMPACT BOOM! The Commodification of the University / Ed. É. Méchoulan // *SubStance: A Review of Theory and Literary Criticism*. 2013. Vol. 42. № 1. P. 3–81.
586. Johansen, R. *Get There Early: Sensing the future to compete in the present*. Oakland, CA, USA: Berrett-Koehler, 2007. 258 p.



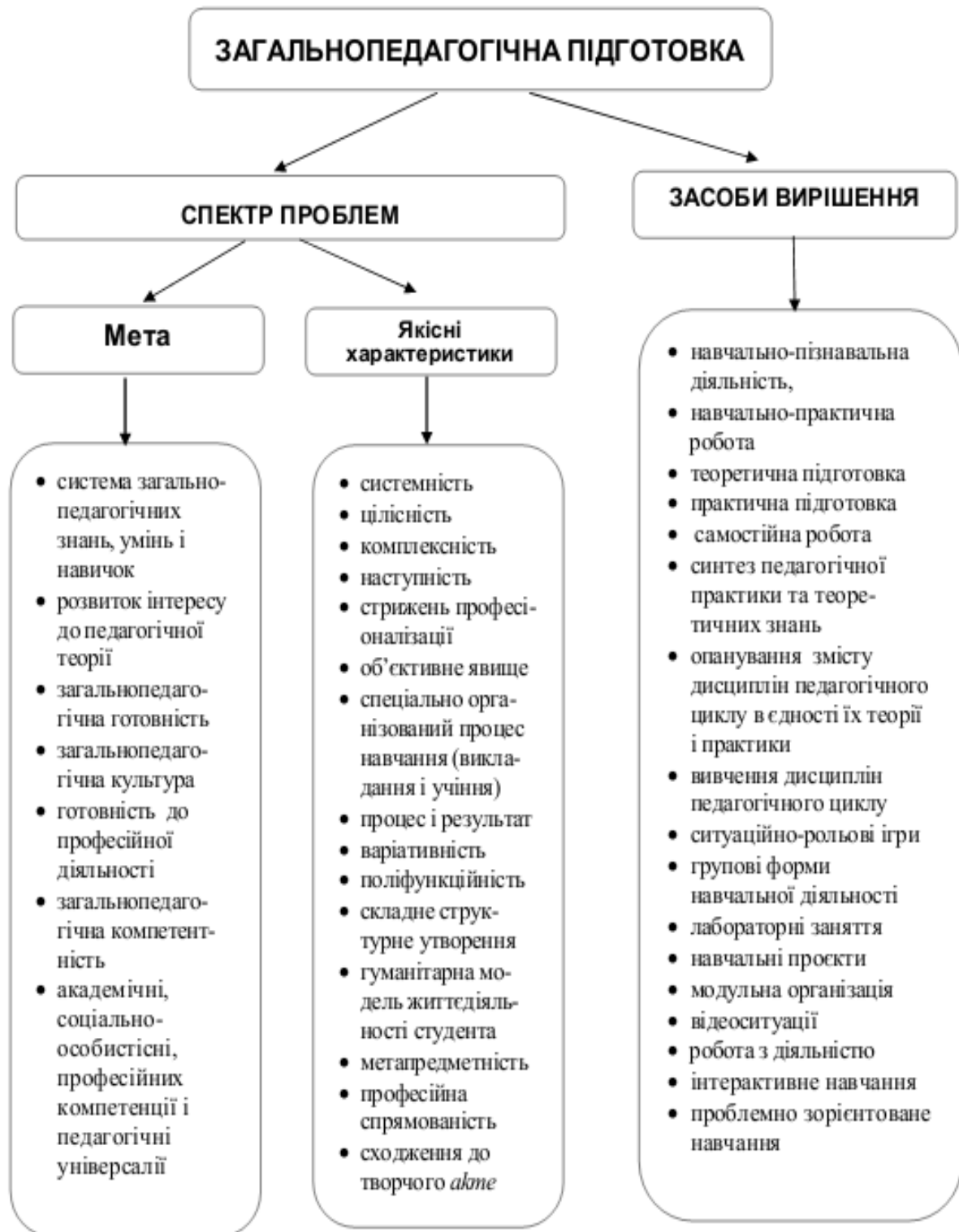
- 587.** Diekelmann N., Diekelmann J. *Schooling Learning Teaching: Toward Narrative Pedagogy.* – Bloomington: iUniverse, 2009. 592 p.
- 588.** Hanningsen J. Peter Stört. *Einführung in pädagogisches Sehen und Denken.* München, 1967
- 589.** Kanter B. *Content Curation: The Art and Science of Spotting Awesome.* URL: <http://www.bethkanter.org/content-curation-3/>.
- 590.** Piaget J. L'epistemologie des relations interdisciplinaires. L. Apostel, G. Berger, A. Briggs, and G. Michaud (ed). *Interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities.* Paris, 1972.
- 591.** Pohl C., Hirsch Hadorn G. *Principles for Designing Transdisciplinary Research – proposed by the Swiss Academies of Arts and Sciences.* Munchen, 2007.
- 592.** Redin L.V. Methodologization of education: quality pattern of preparing creative staff for innovation economy. *Управление устойчивым развитием.* 2016. № 5 (06). С. 76–83.
- 593.** Shulman L. S. *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform.* Harvard Educational Review. 1987. 57 p.
- 594.** Tochon F. V. *Deep Education. Journal for Educators, Teachers and Trainers.* Vol. 1. URL: <http://www.ugr.es/~jett/articulo.php?id=1>.
- 595.** UNESCO. *Rethinking Education: Towards a Global Common Good?* UNESCO: Paris, France, 2015. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

**Гене́за досліджень з проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів  
(монографії, дисертації, навчальні посібники)**

<b>Рік</b>	<b>Місто</b>	<b>Автор</b>	<b>Назва роботи (мовою оригіналу)</b>
1990	Москва	Абдуліна О. А.	Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования
1991	Хабаровск	Никитенко В.Н.	Непрерывность и преемственность общепедагогической подготовки учителя
1994	Харків	Савельєва Н. М.	Групові форми навчальної діяльності як засіб підвищення ефективності загальнопедагогічної підготовки студентів педвузів
1996	Ярославль	Куприянов Б.В.	Ситуационно-ролевая игра как средство общепедагогической подготовки будущего учителя
1997	Мелітополь	Окса М.М.	Вивчення дисциплін загальнопедагогічної підготовки вчителя у педагогічних вузах України (1917-1991 рр.)
1997	Мелітополь	Болотін Ю. П., Окса М.М.	Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні
1997	Київ	Волинець К. І.	Інтеграція змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх вихователів у педагогічних училищах і коледжах України
1998	Київ	Дем'яненко Н.М.	Загальнопедагогічна підготовка вчителів в Україні ( XIX – перша третина XX ст.)
2000	Єкатеринбург	Ускова Б.А.	Особенности общепедагогической подготовки преподавателей профессиональной школы в системе высшего образования Бельгии и Нидерландов
2001	Волгоград	Жадаєва Г.В.	Специфика содержания общепедагогической подготовки учителя технологии и предпринимательства
2001	Київ	Гунда Г.В.	Лабораторні заняття з педагогіки в системі загальнопедагогічної підготовки вчителя в університеті
2002	Ростов-на-Дону	Кочергіна О.А.	Вариативность общепедагогической подготовки как условие развития творческой индивидуальности будущего учителя
2003	Москва	Шабалина О.Л.	Общепедагогическая подготовка учителя физической культуры в системе высшего профессионального образования
2004	Брянськ	Мельников С.Л.	Учебные творческие проекты как средство общепедагогической подготовки будущих учителей
2004	Житомир	Антонова О.Є.	Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування
2004	Мелітополь	Окса М. М.	Гене́за вивчення загальнопедагогічних дисциплін у вузах України в XX столітті
2005	Київ	Олексюк О. Є.	Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки
2006	Київ	Мачинська Н.І.	Модульна організація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах коледжу

2006	Москва	Батчаева Н.А.	Содержание и методика формирования общепедагогической готовности студентов музыкального колледжа к педагогической деятельности
2007	Минск	Артеменок К.Н.	Формирование диагностической компетентности студентов в процессе общепедагогической подготовки
2008	Житомир	Дубасенюк О.А. (ред.)	Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку:
2008	Тернопіль	Шахов В. І.	Теоретико-методологічні основи базової педагогічної освіти майбутніх учителів
2008	Москва	Хроменков П.А.	Роль межнаучной коммуникации в интеграции общепедагогической подготовки студентов педвуза
2008	Белгород	Ставропольцева С.В.	Технология лабораторно-бригадного обучения студентов в процессе общепедагогической подготовки
2009	Барнаул	Райських Т.М.	Профессионально-личностное развитие учителя в системе общепедагогической подготовки с использованием информационных технологий
2009	Казань	Ахметова Е.Т.	Зазвитие общепедагогических системообразующих компетенций студента будущего учителя начальной школы
2009	Київ	Акусок А. М.	Теоретичні засади формування змісту загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя
2011	Кіровоград	Пахомова О. В.	Формування професійної компетентності майбутніх учителів філологічних дисциплін у процесі загальнопедагогічної підготовки
2011	Київ	Прокоф'єв Є.Г.	Організаційно-педагогічні засади загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів в умовах дистанційного навчання
2012	Мінськ	Торхова А.В. (ред.)	Стандартизація общепедагогической подготовки будущих учителей на первой ступени высшего образования
2013	Дрогобич	Кобрій О.М.	Теоретико-методологічні засади формування змісту педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах України (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.)
2014	Житомир	Дубасенюк О.А. (ред.)	Професійна педагогічна освіта: становлення і розвиток педагогічного знання:
2016	Вінниця	Акімова О., Галузяк В. та ін.	Формування загальнопедагогічної компетентності майбутніх учителів
2017	Вінниця	Каплінський В.В.	Загальнопедагогічна компетентність учителя: особливості, складники, шляхи формування
2017	Вінниця	Акімова О., Галузяк В., Каплінський В. та ін.	Теоретико-методичні засади формування загальнопедагогічної компетентності сучасного вчителя в контексті становлення європейського простору вищої освіти
2020	Мінськ	Гимпель Л.П.	Теоретико-методические основы формирования творческой личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки

**Генералізація проблемного поля загальнопедагогічної підготовки  
майбутніх фахівців сфери освіти**  
(за методом знакової ретроспекції І.Циркуна)



## АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ 2 КУРСУ

Шановні студенти! З метою подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів в університеті просимо дати відповіді на питання, що наведені нижче

**1.** На які з перерахованих викликів сучасності мають відповідати педагоги? Відзначте три варіанти.

- Спрямованість на неперервну освіту.
- Інформатизація освітнього простору.
- Забезпечення навчальної успішності кожного учня/студента.
- Підготовка соціально активного члена суспільства
- Індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів/студентів.

**2.** Проранжуйте форми та методи навчальної діяльності у ЗВО за ступенем їхньої значущості для вас

- Відвідування лекцій
- Виступ, доповідь, повідомлення на практичному заняття
- Участь у дискусії на практичному занятті
- Виконання індивідуального дослідницького завдання
- Робота з науковими текстами
- Підготовка реферату, навчального есе
- Участь у роботі студентських наукових конференцій
- Пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами
- Складання структурно-логічних схем
- Проведення мікродосліджень
- Участь у тренінгах
- Самоаналіз та взаємоаналіз результатів навчальної діяльності
- Аналіз педагогічних ситуацій

**3.** Проранжуйте якості сучасного вчителя/викладача, що забезпечують успішність його професійної діяльності, за ступенем їхньої значущості в сучасному освітньому просторі

- Добре знає свій предмет та вміє доступно пояснити навчальний матеріал учням
- Вміє налагоджувати контакт з дітьми
- Завжди прагне до самовдосконалення, саморозвитку
- Здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності
- Здатен використовувати ІКТ в професійній діяльності
- Здатен визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів
- Здатен аналізувати результати навчання учнів
- Здатен застосувати наукові методи пізнання в освітньому процесі
- Здатен застосувати різні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності
- Здатен здійснювати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності

**4.** Що таке методологія?

---

**5. Що таке метод?**

---



---

**6. Що є обов'язковою умовою здійснення логічної процедури класифікації?**

---



---

**7. Яке визначення проблеми (навчальної, наукової) є найбільш точним? Відзначте у правому стовпчику.**

1.	Це питання, що містить невідоме знання.	
2.	Це завдання, що вимагає пошуку нової інформації	
3.	Це «біла пляма» на карті науки.	
4.	Це знання про незнання.	
5.	Це щось невідоме в науці, що вимагає пошуку нових знань про дійсність	
6.	Це положення, яке відображає неможливість вирішити труднощі і протиріччя у зв'язку з відсутністю якихось нових об'єктивних знань і спрямованість на їх пошук.	
7.	Це запитання або комплекс запитань, що виникло в ході пізнання	
8.	Це усвідомлення суб'єктом неможливості вирішити труднощі та протиріччя, що виникли в певній ситуації, засобами наявного знання і досвіду	

**8. Визначте у якій позиції сформульована наукова проблема. Відзначте у правому стовпчику.**

1.	Важливо досліджувати педагогічний процес	
2.	Які педагогічні умови в школі?	
3.	Чому одні школярі швидко засвоюють навчальний матеріал, а інші – ні?	
4.	Як оформити текст наукової роботи?	
5.	Чи важливе співробітництво вчителя та практичного психолога?	
6.	Як впливають інтернет-ресурси на професійну діяльність учителя?	
7.	Педагогічні засоби розвитку емоційної сфери молодших школярів	
8.	Що являє собою індивідуальність школяра?	
9.	Чи можна підвищити ефективність процесу навчання, якщо користуватися комп'ютерами в класі?	

**9. Здійсніть ранжування значущості форм запитувальної діяльності**

- оцінка знань у певній галузі.
- з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань
- демонстрація власної думки
- отримання нової інформації
- підтримка ситуації комунікації
- уточнення інформації

**10. Визначте рівень сформованості таких якостей та здібностей за п'ятибальною шкалою: 1 бал – якість не розвинена або розвинена дуже слабо, у процесі навчальної діяльності майже не виявляється; 2 бали – якість розвинена задовільно, у процесі навчальної діяльності виявляється фрагментарно; 3 бали – якість розвинена добре, у навчальній діяльності виявляється на необхідному рівні; 4 бали – якість розвинена повністю, стабільно та постійно виявляється в навчальній діяльності.**

№		1	2	3	4
1.	Я знаю вимоги до професійної діяльності вчителя/викладача, відображені у нормативних документах сфери освіти				
2.	Я усвідомлюю власні мотиви вибору педагогічної професії.				
3.	Я усвідомлюю значущість теоретичних знань у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.				
4.	Я усвідомлюю необхідність постійного професійного розвитку і самовдосконалення.				
5.	Я вмію раціонально організувати свою навчальну діяльність				
6.	Я розумію важливість вивчення наукових концепцій, ідей, теорій для підвищення якості моєї професійної підготовки у ЗВО.				
7.	Я усвідомлюю значущість знань з методології педагогіки для моєї майбутньої професійної діяльності.				
8.	Я вмію здійснювати самооцінку власних дій				
9.	Я вмію виділяти головне в навчальному, науковому тексті				
10.	Я вмію давати визначення поняттям				
11.	Я здатний вести дискусії, бачити проблеми і знаходити способи їх вирішення.				
12.	Я вмію коментувати, пояснювати, ілюструвати матеріал з однієї навчальної дисципліни фактами з іншої навчальної дисципліни.				
13.	Я володію логічними операціями аналізу, синтезу, класифікації, порівняння				
14.	Я вмію формулювати запитання з метою з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань				
15.	Я вмію осмислювати власні дії через міркування, самостереження, самопізнання				
16.	Я можу підібрати науково-методичну літературу за певною навчальною темою, питанням, зробити анотацію прочитаного, скласти план виступу.				

## АНКЕТА ДЛЯ СТУДЕНТІВ 4 КУРСУ, МАГІСТРАНТІВ, АСПІРАНТІВ

Шановні здобувачі! З метою подальшого вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів в університеті просимо дати відповіді на питання, що наведені нижче

**1.** На які з перерахованих викликів сучасності мають насамперед відповідати педагоги? Виберіть три варіанти.

- Спрямованість на неперервну освіту
- Інформатизація освітнього простору
- Забезпечення навчальної успішності кожного учня/студента.
- Підготовка соціально активного члена суспільства
- Індивідуалізація освітнього процесу, забезпечення індивідуальних освітніх потреб учнів/студентів

**2.** Назвіть основні види професійної діяльності вчителя/викладача.

---

**3.** Що є для вас провідним стимулом успішного навчання в магістратурі (аспірантурі)? Здійсніть ранжування.

- можливість викладання у ЗВО
- можливість професійного зростання
- можливість підвищення заробітної плати
- прагнення до престижу, поваги з боку оточуючих
- інтерес до наукової діяльності
- можливість завоювати авторитет серед колег, рідних та друзів
- можливість самореалізації в науці
- потреба в пізнанні, бажання відкрити щось нове
- інше \_\_\_\_\_

**4.** Проранжуйте форми та методи навчальної діяльності у ЗВО за ступенем їхньої значущості для вас

- Відвідування лекцій
- Виступ, доповідь, повідомлення на практичному заняття
- Участь у дискусії на практичному занятті
- Виконання індивідуального дослідницького завдання
- Робота з науковими текстами
- Підготовка реферату, навчального есе
- Участь у роботі студентських наукових конференцій
- Пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами
- Складання структурно-логічних схем
- Проведення мікродосліджень
- Участь у тренінгах
- Самоаналіз та взаємоаналіз результатів навчальної діяльності
- Аналіз педагогічних ситуацій



5. Проранжуйте якості сучасного вчителя/викладача, що забезпечують успішність його професійної діяльності, за ступенем їхньої значущості в сучасному освітньому просторі

- Добре знає свій предмет та вміє доступно пояснити навчальний матеріал учням
- Вміє налагоджувати контакт з дітьми
- Завжди прагне до самовдосконалення, саморозвитку
- Здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності
- Здатен використовувати ІКТ в професійній діяльності
- Здатен визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів
- Здатен аналізувати результати навчання учнів
- Здатен застосувати наукові методи пізнання в освітньому процесі
- Здатен застосувати різні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності
- Здатен здійснювати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності

6. Що таке методологія?

---

7. Що таке метод?

---

8. Яке визначення проблеми (навчальної, наукової) є найбільш точним? Відзначте у правому стовпчику.

1.	Це питання, що містить невідоме знання.	
2.	Це завдання, що вимагає пошуку нової інформації	
3.	Це «біла пляма» на карті науки.	
4.	Це знання про незнання.	
5.	Це щось невідоме в науці, що вимагає пошуку нових знань про дійсність	
6.	Це положення, яке відображає неможливість вирішити труднощі і протиріччя у зв'язку з відсутністю якихось нових об'єктивних знань і спрямованість на їх пошук.	
7.	Це запитання або комплекс запитань, що виникло в ході пізнання	
8.	Це усвідомлення суб'єктом неможливості вирішити труднощі та протиріччя, що виникли в певній ситуації, засобами наявного знання і досвіду	

9. Визначте у якій позиції сформульована наукова проблема. Відзначте у правому стовпчику.

1.	Важливо досліджувати педагогічний процес	
2.	Які педагогічні умови в школі?	
3.	Чому одні школярі швидко засвоюють навчальний матеріал, а інші – ні?	
4.	Як оформити текст наукової роботи?	
5.	Чи важливе співробітництво вчителя та практичного психолога?	
6.	Як впливають інтернет-ресурси на професійну діяльність учителя?	
7.	Педагогічні засоби розвитку емоційної сфери молодших школярів	
8.	Що являє собою індивідуальність школяра?	
9.	Чи можна підвищити ефективність процесу навчання, якщо користуватися комп'ютерами в класі?	

**10.** Знайдіть протиріччя, яке може стати основою наукової проблеми, сформулюйте проблему.

	Протиріччя	Формулювання можливої проблеми
1.	Між тим, що написано в книзі, і тим, що відбувається в житті.	
2.	Між прагненням дитини стати кращою в класі та її способами добитися цього.	
3.	Між появою і використанням нових термінів і низькою культурою мовлення.	
4.	Внаслідок неспівпадання бажаного і дійсного.	
5.	Між новими вимогами до професійної діяльності вчителя та відсутністю у нього знань про способи виконання вимог.	
6.	Протистояння батьків і дітей у сім'ї.	
7.	Між необхідністю робити виконувати вдома уроки і бажанням грати і розважатися.	
8.	Між необхідністю розвивати особистість школяра і постійною зайнятістю батьків.	
9.	Протиріччя між інтересами хлопчиків і дівчаток в класі	

**11.** Здійсніть ранжування значущості форм запитувальної діяльності

- оцінка знань у певній галузі.
- з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань
- демонстрація власної думки
- отримання нової інформації
- підтримка ситуації комунікації
- уточнення інформації

**12.** Чи використовуєте ви знання у галузі філософії у практичній педагогічній діяльності/ у навчальній діяльності?

- а) Так.
- б) Ні.

**13.** Чи використовували ви у процесі навчання у ЗВО методи самоорганізації навчальної діяльності (поставте «+» чи «-»):

- письмова фіксація власних думок;
- моделювання власної діяльності;
- рефлексія власної діяльності;
- аналіз власних обмежень та переваг;
- аналіз процесу прийняття рішення.

**12.** Визначте рівень сформованості у вас таких якостей та здібностей за п'ятибальною шкалою: 1 бал – якість не розвинена або розвинена дуже слабо, у процесі навчальної діяльності майже не виявляється; 2 бали – якість розвинена задовільно, у процесі навчальної діяльності виявляється фрагментарно; 3 бали – якість розвинена добре, у навчальній діяльності виявляється на необхідному рівні; 4 бали – якість розвинена повністю, стабільно та постійно виявляється в навчальній діяльності.

№		1	2	3	4
1.	Я знаю вимоги до професійної діяльності вчителя/викладача, відображені у нормативних документах сфери освіти				
2.	Я усвідомлюю власні мотиви вибору педагогічної професії.				
3.	Я усвідомлюю значущість теоретичних знань у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.				
4.	Я усвідомлюю необхідність постійного професійного розвитку і самовдосконалення.				
5.	Я вмію оперувати основними ідеями і поняттями педагогічної науки				
6.	Я вмію вибирати найбільш адекватні форми, методи організації освітньої діяльності в школі/університеті				
7.	Я вмію раціонально організовувати свою навчальну діяльність				
8.	Я розумію важливість вивчення наукових концепцій, ідей, теорій для підвищення якості моєї професійної підготовки у ЗВО.				
9.	Я усвідомлюю значущість знань з методології педагогіки для моєї майбутньої професійної діяльності.				
10.	Я вмію здійснювати самооцінку власних дій				
11.	Я вмію виділяти головне в навчальному, науковому тексті				
12.	Я вмію давати визначення поняттям				
13.	Я здатний вести дискусії, бачити проблеми і знаходити способи їх вирішення.				
14.	Я вмію коментувати, пояснювати, ілюструвати матеріал з однієї навчальної дисципліни фактами з іншої навчальної дисципліни.				
15.	Я володію логічними операціями аналізу, синтезу, класифікації, порівняння				
16.	Я вмію формулювати запитання з метою з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань				
17.	Я вмію осмислювати власні дії через міркування, самостереження, самопізнання				
18.	Я можу підібрати науково-методичну літературу за певною навчальною темою, питанням, зробити анотацію прочитаного, скласти план виступу.				

## АНКЕТА ДЛЯ ВИКЛАДАЧІВ

1. Проранжуйте форми та методи навчальної діяльності у ЗВО за ступенем їхньої значущості для успішної професійної підготовки майбутніх учителів/викладачів

- Відвідування лекцій
- Виступ, доповідь, повідомлення на практичному заняття
- Участь у дискусії на практичному занятті
- Виконання індивідуального дослідницького завдання
- Робота з науковими текстами
- Підготовка реферату, навчального есе
- Участь у роботі студентських наукових конференцій
- Пошукова робота з різними джерелами, в тому числі з інтернет-ресурсами
- Складання структурно-логічних схем
- Проведення мікродосліджень
- Участь у тренінгах
- Самоаналіз та взаємоаналіз результатів навчальної діяльності
- Аналіз педагогічних ситуацій

2. Проранжуйте якості сучасного вчителя/викладача, що забезпечують успішну професійну діяльність, за ступенем їхньої значущості в сучасному освітньому просторі

- Добре знає свій предмет та вміє доступно пояснити навчальний матеріал учням/студентам
- Вміє налагоджувати контакт з учнями/студентами
- Завжди прагне до самовдосконалення, саморозвитку
- Здатен добирати і використовувати сучасні та ефективні методики і технології навчання, виховання і розвитку учнів/студентів
- Здатен орієнтуватися в інформаційному просторі, здійснювати пошук і критично оцінювати інформацію, оперувати нею у професійній діяльності
- Здатен використовувати інформаційно-комунікаційні технології в професійній діяльності
- Здатен визначати та враховувати індивідуальні особливості учнів/студентів
- Здатен прогнозувати результати освітнього процесу
- Здатен аналізувати результати навчання учнів/студентів
- Здатен застосувати наукові методи пізнання в освітньому процесі
- Здатен застосувати різноманітні підходи до розв'язання проблем у педагогічній діяльності
- Здатен усвідомлювати та вирішувати проблеми освітнього процесу
- Здатен здійснювати рефлексивний аналіз для подолання утруднень педагогічної діяльності

3. Визначте рівень сформованості в майбутніх учителів (бакалаврат) таких якостей та здібностей за п'ятибальною шкалою:

1 бал – якість не розвинена або розвинена дуже слабо, у процесі навчальної діяльності майже не виявляється; 2 бали – якість розвинена задовільно, у процесі навчальної діяльності виявляється фрагментарно; 3 бали – якість розвинена добре, у навчальній діяльності виявляється на необхідному рівні; 4 бали – якість розвинена повністю, стабільно та постійно виявляється в навчальній діяльності.

№		1	2	3	4
1.	Знає вимоги до професійної діяльності вчителя/викладача, відображені у нормативних документах сфери освіти				
2.	Усвідомлюю мотиви вибору педагогічної професії.				
3.	Усвідомлюю значущість теоретичних знань у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.				
4.	Усвідомлюю необхідність постійного професійного розвитку і самовдосконалення.				
5.	Уміє раціонально організувати свою навчальну діяльність				
6.	Розуміє важливість вивчення наукових концепцій, ідей, теорій для підвищення якості професійної підготовки у ЗВО.				
7.	Усвідомлюю значущість знань з методології педагогіки для майбутньої професійної діяльності.				
8.	Уміє здійснювати самооцінку власних дій				
9.	Уміє виділяти головне в навчальному, науковому тексті				
10.	Уміє давати визначення поняттям				
11.	Здатний вести дискусії, бачити проблеми і знаходити способи їх вирішення.				
12.	Уміє коментувати, пояснювати, ілюструвати матеріал з однієї навчальної дисципліни фактами з іншої навчальної дисципліни.				
13.	Володіє логічними операціями аналізу, синтезу, класифікації, порівняння				
14.	Уміє формулювати запитання з метою з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань				
17.	Уміє осмислювати власні дії через міркування, самостереження, самопізнання				
18.	Може підібрати науково-методичну літературу за певною навчальною темою, питанням, зробити анотацію прочитаного, скласти план виступу.				

**4.** Визначте рівень сформованості в магістрантів/аспірантів таких якостей та здібностей за п'ятибальною шкалою:

1 бал – якість не розвинена або розвинена дуже слабо, у процесі навчальної діяльності майже не виявляється; 2 бали – якість розвинена задовільно, у процесі навчальної діяльності виявляється фрагментарно; 3 бали – якість розвинена добре, у навчальній діяльності виявляється на необхідному рівні; 4 бали – якість розвинена повністю, стабільно та постійно виявляється в навчальній діяльності.

№		1	2	3	4
1.	Знає вимоги до професійної діяльності вчителя/викладача, відображені у нормативних документах сфери освіти				
2.	Усвідомлює мотиви вибору педагогічної професії.				
3.	Усвідомлює значущість теоретичних знань у процесі професійної підготовки у закладі вищої освіти.				
4.	Усвідомлює необхідність постійного професійного розвитку і самовдосконалення.				
5.	Умію оперувати основними ідеями і поняттями педагогічної науки				
6.	Уміє вибирати найбільш адекватні форми, методи організації освітньої діяльності в школі/університеті				

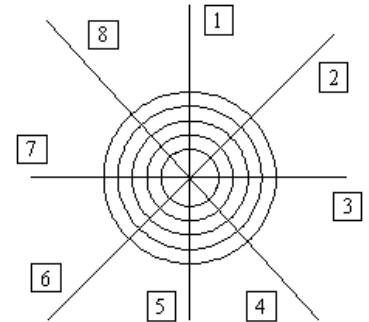
7.	Уміє раціонально організувати свою навчальну діяльність				
8.	Розуміє важливість вивчення наукових концепцій, ідей, теорій для підвищення якості професійної підготовки у ЗВО.				
9.	Усвідомлює значущість знань з методології педагогіки для майбутньої професійної діяльності.				
10.	Уміє здійснювати самооцінку власних дій				
11.	Уміє виділяти головне в навчальному, науковому тексті				
12.	Уміє давати визначення поняттям				
13.	Здатен вести дискусії, бачити проблеми і знаходити способи їх вирішення.				
14.	Уміє коментувати, пояснювати, ілюструвати матеріал з однієї навчальної дисципліни фактами з іншої навчальної дисципліни.				
15.	Володіє логічними операціями аналізу, синтезу, класифікації, порівняння				
16.	Уміє формулювати запитання з метою з'ясування прогалин в тій чи іншій галузі знань				
17.	Уміє осмислювати власні дії через міркування, самоспостереження, самопізнання				
18.	Може підібрати науково-методичну літературу за певною навчальною темою, питанням, зробити анотацію прочитаного, скласти план виступу.				

## МЕТОДИКА САМООЦІНКИ МОТИВІВ НАВЧАЛЬНОЇ, ПІЗНАВАЛЬНОЇ ТА ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

(Вербицький А.А. Психологія мотивації студентів /  
А.А.Вербицький, Н. А. Бакшаєва. М.: Изд-во «Логос», 2006. 184 с.)

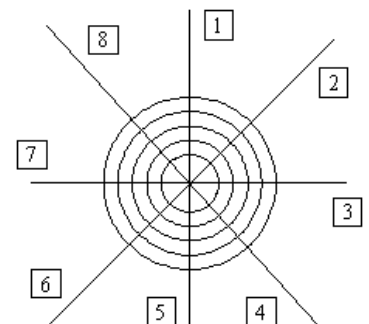
**Бланк 1. Інструкція.** Оцініть, будь ласка, міру прийняття вами перерахованих нижче цінностей-цілей навчальної діяльності, позначивши точками на графіку бальні оцінки значущості для вас кожної з них. Усі отримані точки послідовно з'єднайте прямими лініями.

1. Засвоєння нового.
2. Розвиток своїх здібностей, знань, умінь, особистісних якостей.
3. Інтерес до навчальних дисциплін, процесу учіння.
4. Підготовка до майбутньої професії.
5. Цінність освіти, спілкування в групі.
6. Академічні успіхи.
7. Відповідальність за результати навчальної діяльності.
8. Отримання стипендії, уникнення неприємностей та ін.



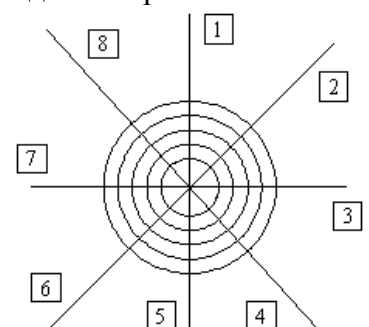
**Бланк 2. Інструкція.** Оцініть, будь ласка, міру прийняття вами перерахованих нижче цінностей-цілей пізнавальної діяльності, позначивши точками на графіку бальні оцінки значущості для вас кожної з них. Усі отримані точки послідовно з'єднайте прямими лініями.

1. Відкриття нового.
2. Саморозвиток, оволодіння новими способами діяльності.
3. Інтерес до галузей знання, процесу пізнання.
4. Самовираження в пізнанні.
5. Співпраця.
6. Дослідницький інтерес.
7. Відповідальність за результати наукової творчості.
8. Досягнення в пізнанні.



**Бланк 3. Інструкція.** Оцініть, будь ласка, міру прийняття вами перерахованих нижче цінностей-цілей професійної діяльності, позначивши точками на графіку бальні оцінки значущості для вас кожної з них. Усі отримані точки послідовно з'єднаєте прямими лініями.

1. Теоретичне осмислення основ професійної діяльності.
2. Професійне зростання, саморозвиток.
3. Інтерес, покликання до професії.
4. Самовираження, самореалізація в професії.
5. Співпраця з колегами.
6. Удосконалення діяльності.
7. Відповідальність за результати професійної діяльності.
8. Престиж, зарплата, кар'єра.



*Примітка:* Концентричні кола на графіку символізують собою п'ятибальну шкалу оцінки суб'єктивної значущості позначених у переліку цінностей-цілей діяльності; коло максимального діаметру відповідає бальній оцінці 5, мінімального – 1; номери променів, що виходять з центру кіл, відповідають номерам наведених у переліку цінностей

## ТЕСТ-ПИТАЛЬНИК ДЛЯ ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ (Т. Дубовицька)

*Інструкція.* З метою пошуку шляхів вдосконалення підготовки фахівців, зокрема для забезпечення кожній людині можливості здобути бажану професію і працювати за нею, пропонуємо Вам узяти участь у нашому дослідженні. Для цього, прочитавши наведені нижче судження, поставте навпроти номера кожного твердження один із варіантів відповіді, що відображає Ваші погляди: «Вірно» – 4, «Мабуть, вірно» – 3, «Мабуть, невірно» – 2 й «Невірно» – 1. Просимо Вас щиро висловлювати власну думку.

1.	Кожна людина повинна мати можливість отримати ту професію, яка їй подобається, відповідає її інтересам і схильностям.	
2.	Якби в мене з'явилася можливість почати навчатися заново, то я обрав би професію, яку зараз здобуваю.	
3.	Вимушено навчаюся на даному факультеті через певні обставини, а не через бажання здобути цю професію.	
4.	Моє бажання здобути дану професію та працювати за нею є достатньо стійким і обґрунтованим	
5.	Навчаюся перш за все для того, щоб здобути вищу освіту, моя майбутня професія мені нецікава	
6.	Бачу мало хорошого для себе в моїй майбутній професії	
7.	Мої захоплення й заняття у вільний час пов'язані з майбутньою професією	
8.	У світі існує багато інших професій, які подобаються мені значно більше, ніж моя майбутня професія	
9.	За власною ініціативою читаю додаткову літературу, яка має відношення до моєї майбутньої професії	
10.	Після завершення навчання буду далі вдосконалюватися та підвищувати кваліфікацію в обраній галузі, аби працювати ефективніше	
11.	Моя професія й робота за нею навряд чи принесуть мені в майбутньому моральне задоволення	
12.	Постараюся зробити все необхідне, аби не працювати за обраною професією	
13.	Навіть якщо це буде важко, по завершенню навчання буду прагнути знайти роботу (і працювати) за обраною професією	
14.	На даний час працюю (або хочу знайти роботу) за обраним фахом	
15.	У мене немає бажання працювати за обраним фахом	
16.	При нагоді прагну ближче познайомитися з працею фахівців у галузі обраної професії	
17.	Якщо я і працюватиму за отриманою професією, то недовго	
18.	Робота за фахом дозволить мені в майбутньому повною мірою проявити себе, свої здібності	
19.	Після завершення навчання бажаю отримати іншу професію та працюватиму за нею	
20.	У житті людини не все залежить від неї самої, і їй доводиться інколи миритися з обставинами	

*Обробка та інтерпретація* результатів полягають у співставленні окреслених вище варіантів, котрі об'єднуються в 2 категорії – позитивних («Вірно», «Мабуть, вірно») та негативних («Мабуть, невірно», «Невірно») відповідей, зі спеціальним ключем, за кожне співпадання з яким нараховується 1 бал. Чим вище загальні бали, тим вище рівень професійної спрямованості. При обробці результатів відповіді на твердження 1 і 20 не враховуються.

*Ключ:* 2+, 3-, 4+, 5-, 6-, 7+, 8-, 9+, 10+, 11-, 12-, 13+, 14+, 15-, 16+, 17-, 18+, 19-.

Отримана сума балів дозволяє охарактеризувати професійну спрямованість студентів за 3 рівнями – високим (14 – 18 балів), середнім (5 – 13 балів) і низьким (0 – 4 бали).



## МЕТОДИКИ ОЦІНКИ ПОНЯТІЙНИХ ЗДІБНОСТЕЙ (КАТЕГОРІЙНИХ ТА КОНЦЕПТУАЛЬНИХ) (М.Холодна)

### УЗАГАЛЬНЕННЯ ТРЬОХ СЛІВ

*Інструкція.* Нижче Вам представлено 10 рядків слів, що складаються з трьох іменників (тріад). Для кожної тріади Вам необхідно підібрати узагальнювальне слово так, щоб воно виражало характерну ознаку, що об'єднує цю трійку слів.

*Наприклад:* Пульс, прилив, весна – період; Стаття, клумба, картина – мистецтво.

Тріади	Узагальнювальне слово
Ураган, повінь, снігопад	
Покарання, заохочення, бесіда	
Газета, маяк, вогнище	
Полювання, гра, мислення	
Пам'ятник, міст, антена	
Ікона, карта, декорація	
Капкан, огорожа, пробка	
Мильна бульбашка, ваза, валіза	
Парасолька, окоп, палиця	
Гамма, намисто, сходи	

*Критерії оцінки відповідей.* Оцінюється міра узагальненості кожної відповіді.

0 балів – узагальнюються тільки два слова з трьох; тематичне узагальнення на основі ситуативних зв'язків (театр, туристи, напад хулігана, місто, переїзд і т. д.); загальносміслово асоціація, що не має відношення до загальної істотної ознаки (дитинство, прогрес, романтика, емоції, безвихідь, боротьба і т. д.).

1 бал – аналітичне узагальнення (красиве, велике, побудовані людиною, багато деталей, може давати світло, довгі і т. д.); дифузне (формальне) узагальнення (множина, праця, природа, прикраса, штучний об'єкт і т. д.);

2 бали – категорійне узагальнення на основі істотної ознаки з використанням родової категорії.

*Показник:* сума балів за 10 тріад слів як показник категоріальних здібностей (максимально можлива оцінка – 20 балів).

## МЕТОДИКА «ВИКЛЮЧЕННЯ ПОНЯТЬ» (здатність до класифікації та аналізу)

*Ахвердова О. А., Волоскова Н.Н., Белых Т.В. Дифференциальная психология: теоретические и прикладные аспекты исследования интегральной индивидуальности : учеб. пособие. Санкт-Петербург: Речь, 2004. С. 144.*

Це тест дозволяє визначити вашу здатність класифікувати поняття за загальною ознакою. У кожному питанні чотири слова об'єднано загальним родовим поняттям, п'яте до нього не відноситься. Отже, виключите слова, що не відноситься до ряду:

1. Василь; Федір; Семен; Іванов; Петро.
2. дряхлий; маленький; старий; зношений; ветхий.
3. грабіж; крадіжка; землетрус; підпал; напад.
4. скоро; швидко; поспішно; поступово; квапливо.
5. лист; ґрунт; кора; луска; сук.
6. ненавидіти; зневажати; гніватися; обурюватися; розуміти.
7. темний; світлий; блакитний; яскравий; тьмянний.
8. гніздо; нора; курник; сторожка; барліг.
9. невдача; хвилювання; поразка; провал; крах.
10. успіх; удача; виграш; спокій; невдача.
11. молоко; сир; сметана; сало; кисле молоко.
12. глибокий; низький; світлий; високий; довгий.
13. хата; курінь; дим; хлів; будка.
14. береза; сосна; дуб; ялина; бузок.
15. секунда; година; рік; вечір; тиждень.
16. сміливий; хоробрий; рішучий; злий; відважний.
17. олівець; ручка; рейсфедер; фломастер; чорнила

### Обробка результатів і інтерпретація

Слова не відносяться до ряду: Іванов, маленький, землетрус, поступово, луска, розуміти, блакитний, сторожка, хвилювання, спокій, сало, світлий, дим, бузок, вечір, злий, чорнило.

За кожне вірно обране слово присвоюється 1 бал. Якщо ви набрали:  
**0-10 балів** низький рівень здібностей до класифікації та аналізу,  
**11-14 балів** середній рівень здібностей до класифікації та аналізу,  
**15-17 балів** високий рівень здібностей до класифікації та аналізу.

## МЕТОДИКА

## «ДОСЛІДЖЕННЯ УЗАГАЛЬНЕННЯ ЯК МИСЛЕННЄВОЇ ОПЕРАЦІЇ»

(Сергєєнкова О. П. та ін. Загальна психологія: навч. посіб. Київ.: Центр учбової літератури, 2012. С. 150–152)

**Інструкція.** У кожному рядку Ви знайдете одне слово, що стоїть перед дужками, і далі – 5 слів у дужках. Всі слова, що знаходяться в дужках, мають певне відношення до того слова, що стоїть перед дужками. Оберіть лише два, що знаходяться в найбільшому зв'язку зі словом, що стоїть перед дужками»

1. Сад (рослини, садівник, собака, паркан, земля).
2. Річка (берег, риба, рибак, водорості, вода).
3. Місто (автомобіль, будівлі, юрба, вулиця, велосипед).
4. Сарай (сіновал, кінь, дах, худоба, стіни).
5. Куб (кути, креслення, бік, камінь, дерево).
6. Ділення (клас, ділене, олівець, дільник, папір).
7. Кільце (діаметр, діамант, проба, округлість, золото).
8. Читання (очі, книга, текст, окуляри, слово).
9. Газета (правда, випадок, кросворд, папір, редактор).
10. Гра (карти, гравці, фішки, покарання, правила).
11. Війна (літак, гармати, битва, рушниці, солдати).
12. Книга (малюнки, розповідь, папір, зміст, текст).
13. Співи (дзвін, мистецтво, голос, аплодисменти, мелодія).
14. Землетрус (пожежа, смерть, коливання ґрунту, шум, повінь).
15. Бібліотека (столи, книги, читальний зал, гардероб, читачі).
16. Ліс (ґрунт, гриби, мисливець, дерева, вовк).
17. Спорт (медаль, оркестр, змагання, перемога, стадіон).
18. Лікарня (приміщення, уколи, лікар, градусник, хворі).
19. Кохання (троянди, почуття, людина, побачення, весілля).
20. Патріотизм (місто, друзі, батьківщина, сім'я, людина).

## Ключ

1. Сад (рослини, земля)	11. Війна (битва, солдати)
2. Річка (берег, вода)	12. Книга (папір, текст)
3. Місто (будівлі, вулиця)	13. Співи (голос, мелодія)
4. Сарай (дах, стіни)	14. Землетрус (коливання ґрунту, шум)
5. Куб (кути, бік)	15. Бібліотека (книги, читачі)
6. Ділення (ділене, дільник)	16. Ліс (ґрунт, дерева)
7. Кільце (діаметр, округлість)	17. Спорт (змагання, перемога)
8. Читання (очі, текст)	18. Лікарня (лікар, хворі)
9. Газета (папір, редактор)	19. Кохання (почуття, людина)
10. Гра (гравці, правила)	20. Патріотизм (батьківщина, людина)

**Інтерпретація результатів.** Оцінка результатів здійснюється за таблицею.

Нормативні бали	9	8	7	6	5	4	3	2	1
Кількість правильних відповідей	20	19	18	17	16	15	14	13	12

Рівень сформованості мисленнєвої операції узагальнення визначається за нормативними балами: 17 та більше – дуже високий, 14-16 – високий, 10-13 середній, 9 та нижче – низький.

**МЕТОДИКА**  
**«ЛОГІЧНО-ПОНЯТІЙНЕ МИСЛЕННЯ. УТВОРЕННЯ**  
**СКЛАДНИХ АНАЛОГІЙ»**

*(Методика професійного навчання : практикум з курсу  
для студентів напряму підготовки «Професійна освіта» /  
Г. В. Красильникова. Хмельницький : ХНУ, 2013. С. 7–8).*

**Інструкція.** Між поняттями існують певні види відносин – частина та ціле, вид та рід, мале та велике, протилежність, тотожність, причина-наслідок.

*Взіреть:*

1. Частина – ціле (вівця – стадо).
2. Вид – рід (малина – ягода).
3. Мале – велике (море – океан).
4. Протилежність (світ – темрява).
5. Причина – наслідок (отруєння – смерть).
6. Тотожність (ворог – недруг).

Визначте тип відносин для кожної запропонованої далі пари, відзначте номер у таблиці.

Пари слів	Відповідь	Пари слів	Відповідь
Переляк–втеча		Десять–число	
Фізика–наука		Неробство–байдикування	
Правильно–вірно		Розділ–роман	
Грядка–город		Спокій–рух	
Похвала–лайка		Ощадливість–скупість	
Пара–два		Прохолода–мороз	
Слово–фраза		Обман–недовіра	
Бадьорість–в’ялість		Спів–мистецтво	
Свобода–незалежність		Крапля–дощ	
Помста–підпал		Радість–смуток	

**Обробка та інтерпретація результатів.** За кожне співпадіння із ключем нараховується 1 бал та 0 балів – за відсутність співпадіння.

**Ключ**

Пари слів	Відповідь	Пари слів	Відповідь
Переляк–втеча	5	Десять–число	2
Фізика–наука	2	Неробство–байдикування	6
Правильно–вірно	6	Розділ–роман	1
Грядка–город	1	Спокій–рух	4
Похвала–лайка	4	Ощадливість–скупість	3
Пара–два	6	Прохолода–мороз	3
Слово–фраза	1	Обман–недовіра	5
Бадьорість–в’ялість	4	Спів–мистецтво	2
Свобода–незалежність	6	Крапля–дощ	1
Помста–підпал	5	Радість–смуток	4

Підсумкові бали необхідно перевести в нормативні за такою схемою.

Нормативні бали	9	8	7	6	5	4	3	2	1
К-ть правильних відповідей	20–18	17–15	14–12	11–9	8–6	5–4	3	2	1

**9 балів** – дуже високий рівень логічно-понятійного мислення; **8 балів** – високий рівень логічно-понятійного мислення, вміння логічно чітко виражати свої думки в поняттях; **7-6 балів** – середній рівень логічно-понятійного мислення, неточне вираження своїх думок і невірне розуміння чужих складних міркувань; **3-1 бали** – дуже низький рівень логічно-понятійного мислення, відсутність уміння розрізнити поняття.

## ОПИТУВАЛЬНИК

## МЕТАКОГНІТИВНОЇ ВКЛЮЧЕНОСТІ У ДІЯЛЬНІСТЬ

(Metacognitive awareness inventory)

*Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология  
метакогнитивных процессов личности.**Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. С. 362-365.*

*Інструкція:* Вам пропонуються наступні твердження, що стосуються особливостей Вашого мислення та способів вирішення проблем. Оцініть, будь-ласка ці твердження за шкалою (обведіть кружечком потрібну цифру):

- 1 – абсолютно не погоджуюсь, ні;
- 2 – скоріше не погоджуюсь, скоріші ні;
- 3 – не знаю;
- 4 – скоріше погоджуюсь, скоріше так;
- 5 – абсолютно погоджуюсь, так

	Твердження	Бал
1.	Періодично я запитую себе, чи досягаю я своїх життєвих цілей	
2.	Я розглядаю декілька альтернатив вирішення проблеми перед тим, як обрати остаточний варіант	
3.	Я намагаюсь використовувати способи та методи вирішення проблем, які спрацьовували раніше	
4.	Я обираю такий темп вирішення завдання, щоб мати достатньо часу	
5.	Я усвідомлюю свої інтелектуальні переваги та обмеження	
6.	Я думаю про те, яка інформація мені згодиться перед тим, як почати виконання завдання	
7.	Я можу оцінити наскільки добре виконав роботу у той момент, коли вона закінчена	
8.	Перед тим, як виконувати роботу, я чітко визначаю її мету	
9.	Я уповільнюю тем роботи, коли зіштовхуюсь з важливою для себе інформацією	
10.	Я знаю, яка саме інформація особлива важлива у моїй роботі	
11.	Працюючи над проблемою я час від часу запитую себе, чи розглянув я всі альтернативи її вирішення	
12.	Я здатний добре структурувати інформацію	
13.	Я свідомо концентруюсь на важливій для мене інформації	
14.	Я точно знаю, з якою метою використовую різні стратегії вирішення проблем	
15.	Я краще засвоюю інформацію, коли знаю щось відносно самої теми	
16.	Я знаю, чого очікує від мене викладач	
17.	Я добре запам'ятовую нову інформацію	

18.	Я використовую різні стратегії залежно від ситуації	
19.	Я запитую себе, чи існував легший шлях зробити завдання після того, як воно було виконане	
20.	Я здатний контролювати якість рішень, які я прийняв	
21.	Час від часу я «обертаюсь назад», що допомагає мені краще зрозуміти значущі для мене відносини	
22.	Я ставлю себе запитання, наскільки гарне прийняте рішення перед тим, як почати його здійснення	
23.	Я обмірковую декілька способів вирішення проблеми та обираю оптимальніший	
24.	Закінчивши роботу (виконавши завдання) я підводжу підсумки тому, що я зробив	
25.	Коли я в чомусь не можу розібратися, я звертаюсь за допомогою до інших	
26.	Я можу замотивувати себе навчатися, коли мені це необхідно	
27.	Я усвідомлюю, які стратегії використовую, коли приймаю рішення	
28.	Приймаючи важливе рішення, я аналізую ефективність використаних мною стратегій	
29.	Я використовую свої інтелектуальні переваги для компенсації своїх слабкостей	
30.	Я концентрую увагу на значенні та практичній цінності нової інформації	
31.	Я створюю власні приклади, щоб краще осмислити інформацію	
32.	Я можу точно цінити ступінь своєї компетентності у той чи іншій сфері	
33.	Я автоматично застосовую ефективні стратегії вирішення завдання	
34.	Вивчаючи щось нове, я час від часу роблю паузу та запитую себе, наскільки добре я розумію матеріал	
35.	Я знаю, в якому випадку кожна з використаних мною стратегій буде найбільш ефективною	
36.	Коли вирішення завдання закінчене, я запитую себе, чи досягнуті поставлені цілі	
37.	Я роблю малюнки та діаграми, які допомагають краще зрозуміти проблему, над якою працюю	
38.	Після того, як завдання зроблено, я запитую себе, чи врахував я інші можливі варіанти його вирішення	
39.	Я намагаюсь перевести нову інформацію в доступну для мене форму	
40.	Коли я не можу щось зрозуміти, я змінюю спосіб роботи з інформацією	
41.	Я спираюсь на організаційну структуру своєї установи, коли вирішую ті чи інші завдання	
42.	Я уважно читаю інструкцію перед тим, як розпочати виконувати	

	завдання	
43.	Коли я читаю про щось нове, я співвідношу це з тим, що мені відомо у цій сфері	
44.	Я переглядаю свої пропозиції, коли утруднююсь у вирішенні проблеми	
45.	Я організую свій час так, щоб досягнути своїх цілей найкращим способом	
46.	Я краще навчаюсь, коли тема мені цікава	
47.	Я намагаюсь розбити роботу на певну кількість окремих завдань	
48.	Я концентруюсь на загальному смислі роботи у більшій мірі, ніж на її деталях	
49.	Я схильний запитувати себе, наскільки успішно я просуваюсь, коли вивчаю щось нове	
50.	Коли завдання вже вирішено, я схильний запитувати себе, чи навчився я чомунебудь корисному в процесі її вирішення	
51.	Якщо нова інформація недостатньо зрозуміла для мене, я схильний повертатися до неї, для того, щоб ще раз переосмислити.	
52.	Читаючи новий текст, я декілька разів перечитую складні для мого розуміння абзаци	

Оцінка результатів відбувається через розрахунок простої суми балів з максимальною – 260:

- до 174 балів – низький рівень,
- 175-185 балів – середній рівень,
- від 186 – високий рівень.

## ОПИТУВАЛЬНИК

### «ВИЗНАЧЕННЯ ДОМІНУВАЛЬНОГО РІВНЯ ПРОБЛЕМНОСТІ ПРИ ВИРІШЕННІ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАВДАНЬ» (М. Кашапов, О.Дьяченко)

*Кашапов М. М. Психология творческого мышления профессионала: монография. Москва: ПЕР СЭ, 2006. С. 663-665.*

*Інструкція:* Вам запропоновано декілька різних проблемних ситуацій і варіанти виходу з них. Ви повинні вибрати варіант відповіді, що здається Вам найбільш прийнятним і результативним; якщо Ви не згодні з варіантами «а» чи «б», Ви можете запропонувати свій варіант виходу з цієї проблемної ситуації в рядку «в». Далі Вам пропонується обґрунтувати свій вибір варіанту, цю роль може виконати Ваша пропозиція про результат цієї ситуації.

1. Непередбачені труднощі попереднього дня не дозволили Вам підготуватися до сьогоднішнього уроку, на якому Ви передбачали пояснити нову тему.
  - а) Ви відкладете розгляд нової теми і займетеся повторенням попереднього уроку.
  - б) Розповідаєте новий матеріал, не маючи плану на урок.
  - в) Обґрунтування:
2. Вам потрібна допомога 3-х учнів для оформлення класу до свята, але охочих Вам допомогти немає.
  - а) Вбачаючи такий стан справ, Ви призначаєте собі помічників самі.
  - б) Висвітлюєте привабливі сторони цієї роботи і як і раніше сподіваєтеся на допомогу добровольців.
  - в) Обґрунтування:
3. Ви розповідаєте на уроці новий матеріал, і один з його аспектів викликає «нездоровий» сміх у учнів.
  - а) Детальніше висвітлюєте цей аспект, користуючись підвищеною увагою аудиторії.
  - б) Не схвалюєте таку поведінку класу, звертаєтесь з проханням сміх і продовжуєте розповідь.
  - в) Обґрунтування:
4. Ви заходите в клас і чуєте тихе гудіння, яке росте і стає голосніше - учні голосили Вам бойкот.
  - а) Існуючі тимчасові обмеження змушують Вас вжити жорсткі заходи: видалення з класу призвідників і т.п.
  - б) З'ясовуєте причини невдоволення класу.
  - в) Обґрунтування:
5. На уроці при розгляді нового матеріалу один з учнів скаржиться, що не зрозумів.
  - а) Ви пояснюєте йому незрозумілий матеріал ще раз (зараз же, або після уроку).
  - б) Просите кого-небудь з тих, що зрозуміли пояснити товаришеві матеріал.
  - в) Обґрунтування:
6. Посеред уроку один з учнів, несподівано для Вас, встає і, хлопнувши дверима, виходить з класу.
  - а) Ви цікавитесь у його сусідів, чи знає хто-небудь причину такої поведінки.
  - б) Ви виходите услід за ним і наполягаєте на тому, щоб він повернувся в клас.
  - в) Обґрунтування:



7. Ви заміщаєте хворого колегу в незнайомому Вам класі. Учні демонструють погане знання попередньої теми. Ваше ж завдання розглянути з ними нову тему.
- а) Ви займаєтеся розглядом нової теми.
  - б) Починаєте вирішувати завдання на тему, яку хлопці погано знають.
  - в) Обґрунтування:
8. Один з учнів регулярно спізнюється на перший урок. Пояснюючи свою поведінку, він постійно говорить, що проспав.
- а) Пропонуєте свою посильну допомогу в боротьбі з цим не-достатком.
  - б) Перестаєте пускати його в клас, якщо він запізнився.
  - в) Обґрунтування:
9. Учень ставить на уроці питання, на яке Ви не знаєте відповіді.
- а) Признаєтеся, що не знаєте відповіді, пропонуєте відповісти в наступний раз.
  - б) Намагаєтеся відповісти, знаючи, що матеріал за цією темою обмежений, і учень навряд чи знайде записи, що викривають Вас.
  - в) Обґрунтування:
10. Ви помітили, що в класі існує дискримінація учнів з малозабезпечених сімей.
- а) Присвячуєте позакласне заняття розмові про моральних, моральних цінностях (істинних і помилкових).
  - б) Починаєте робити зауваження кривдникам.
  - в) Обґрунтування:
11. При обговоренні нового матюкала деякі учні висловлюють свої точки зору, які суперечить одна одній.
- а) Ви виділяєте правильну і пояснюєте чому це так.
  - б) Пропонуєте учням аргументувати свою точку зору й самим вибрати правильну.
  - в) Обґрунтування:
12. Ви помітили, що багато учнів не дотримують правил етикету: не пропускають старших вперед, грублять і тому подібне
- а) Ви робите зауваження порушникам, вказуєте на їх помилки.
  - б) Присвячуєте позакласне заняття розгляду правил хорошого тону, пропонуєте провести конкурс.
  - в) Обґрунтування:

*Обробка:* Кожен збіг з ключем оцінюється в 2 бали; якщо опитуваний вибрав обидва варіанти відповіді, враховується 1 бал. Якщо було запропоновано свій варіант відповіді, то він оцінюється на основі принципів конструктивності, ефективності (адекватності визначеній меті, засобам, що використовуються в практиці) та оперативності. У разі, якщо запропонований варіант відповіді задовольняє цим вимогам, бали не нараховуються, в іншому випадку відповідь оцінюється в 1 бал.

**Ключ:**

- а) 1-б; 3-а; 5-б; 7-б; 9-а; 11-б.
- б) 2-а; 4-б; 6-а; 8-а; 10-а; 12-б.

Ряд «а» відповідає рівню проблемності в педагогічних ситуаціях навчального характеру, ряд «б» – виховного. Домінуючий рівень проблемності при рішенні педагогічного завдання:

- 0 – 3 – надситуативний рівень проблемності;
- 4 – 6 – швидше надситуативний рівень проблемності;
- 7 – 9 – швидше ситуативний рівень проблемності;
- 10 – 12 – ситуативний рівень проблемності.

## ОПИТУВАЛЬНИК ТОЛЕРАНТНОСТІ-ІНТОЛЕРАНТНОСТІ

### ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ (Т.Корнілова)

*Корнілова Т. В. Новий опросник толерантності-интолерантності к неопределенности. Психологический журнал. 2010. № 1.*

*Інструкція.* Оцініть ступінь своєї згоди або незгоди з наведеними нижче твердженнями за такою шкалою: 1 – повністю незгодний; 2 – не згоден; 3 – де в чому не згоден; 4 – ні те ні інше; 5 – у дечому згоден; 6 – згоден; 7 – повністю згоден

	Твердження	1	2	3	4	5	6	7
1.	Будь-яку справу можна зробити правильними шляхами.							
2.	Визначеність у діях завжди краще нерішучості.							
3.	У самих хороших керівників вказівки настільки точні, що підлеглим нема про що турбуватися							
4.	Розумна людина впорядковує своє життя таким чином, що б не хвилюватися весь час із-за дрібниць.							
5.	Краще вже дотримуватися обраного методу ведення справ, ніж міняти його, оскільки це може привести до плутанини.							
6.	Краще спробувати (скористатися нагодою) і потерпіти невдачу, ніж йти все життя по второваню стезкою.							
7.	Завдання для мене малопривабливе, якщо я не вважаю його розв'язуванним.							
8.	Я відчуваю дискомфорт у відносинах з людьми до тих пір, поки не зрозумію їх поведінку.							
9.	Я починаю досить сильно хвилюватися, якщо опиняюся в ситуації, яку не можу контролювати							
10.	Практично кожна проблема має якийсь рішення.							
11.	Мене бентежить, якщо я не можу слідувати за ходом думок іншої людини.							
12.	Я завжди відчуваю, що існують чіткі відмінності між добром і злом.							
13.	Мене турбує, якщо я не знаю, як інші люди реагують на мене.							
14.	Якщо не дотримуватися принципів, ніщо в цьому світі не буде доведено до кінця.							
15.	Невизначені й імпресіоністичні картини насправді ніщо в мені не зачіпають.							
16.	Іноді мені приносить задоволення порушити правило і зробити те, чого я сам від себе не очікував.							
17.	Я люблю занурюватися в нові ідеї, навіть якщо пізніше виявиться, що я просто втратив час.							
18.	Бездоганна гармонія – сутність кожної гарної композиції.							
19.	У довготривалій перспективі домогтися більшого можливо, вирішуючи маленькі і прості проблеми, ніж великі і складні.							
20.	Людина, яка веде рівне, розмірене життя (без особливих сюрпризів і несподіванок), насправді повинна бути							

	вдячною долі.								
21.	Спеціаліст, який не може дати чітку відповідь, можливо, не надто багато знає.								
22.	Немає такого явища, як проблема, яку не можна вирішити.								
23.	Хороша робота – це та, на якій завжди ясно, що і як це потрібно робити.								
24.	Звичне завжди краще незнайомого.								
25.	Людина, яка веде рівне, розмірене життя (без сюрпризів і несподіванок) насправді повинна бути вдячною долі.								
26.	Я більше люблю вечірки зі знайомими людьми, ніж ті, де більшість людей мені абсолютно незнайомі.								
27.	Чим швидше ми прийдемо до єдиних цінностей та ідеалів, тим краще.								
28.	Я хотів би пожити якийсь час у новій для мене країні								
29.	Люди, які підкорили своє життя розкладу, можливо позбавляють себе більшості радощів життя.								
30.	Цікавіше займатися складною проблемою, ніж вирішувати просту.								
31.	Часто найбільш цікаві та такі, що заводять інших, люди – це ті, хто не боїться бути оригінальним і не схожим на інших.								
32.	Вчителі і наставники, які нечітко формулюють завдання, дають шанс проявити ініціативу і оригінальність.								
33.	Хороший учитель – це той, хто змушує тебе думати про твоє погляді на життя.								

*Обробка результатів.* Визначте суму балів за кожним з трьох факторів.

Фактор 1 – толерантність до невизначеності (ТН): 6, 15, 16, 17, 24, 25, 28, 29, 30, 31, 32, 33

Низький показник – 12-35; середній – 36-60; високий – 61-84.

Фактор 2 – інтолерантність (ІТН): 1, 2, 3, 4, 5, 10, 12, 14, 18, 21, 22, 23, 27 .

Низький показник – 13-38; середній – 39-65; високий – 66-91.

Фактор 3 – міжособистісна інтолерантність до невизначеності (МІТН): 7, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 26

Низький показник – 8-23; середній – 24-40; високий – 41-56.

*Інтерпретація.*

ТН є генералізованою особистісною властивістю, що позначає прагнення до змін, новизни й оригінальності, готовність йти невторованими шляхами і надавати перевагу складнішим завданням, мати можливість ухвалювати самостійні рішення і виходити за рамки прийнятих обмежень.

ІТН фокусує прагнення людини до ясності, впорядкованості в усьому і неприйняття невизначеності, припущенню про головну роль правил і принципів, дихотомічному розподілу правильних і неправильних способів, думок і цінностей.

МІТН означає прагнення особистості до ясності і контролю міжособистісних стосунків, наявність певного дискомфорту у разі невизначеності стосунків з іншими людьми. В цілому ця шкала відповідає критеріям нестійкості, монологічності й статичності в стосунках.

**ОПИТУВАЛЬНИК РЕФЛЕКСИВНОСТІ В. КАРАНДАШЕВА**

(Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности : монография. М.: Изд-во АСВ, 2004. 224 с. С. 201–203)

З приводу кожного твердження оцініть, наскільки часто це з вами буває. Для цього виберіть один з чотирьох варіантів відповіді: а) майже завжди, б) часто, в) рідко, г) майже ніколи і відмітьте його у відповідному стовпчику навпроти номера цього твердження.

№ п/п	ТВЕРДЖЕННЯ	А	Б	В	Г
1.	Чи схильні ви довго зважувати „за і проти” перш ніж приймати рішення				
2.	Коли я виступаю перед великою кількістю людей, у мене виникають думки про те, як я виглядаю в їх очах				
3.	Я більше люблю робити справу, ніж думати про її доцільність				
4.	Я більше люблю думати про минуле, чим про теперішній час				
5.	Я більше люблю думати про майбутнє, чим про теперішній час				
6.	Я вважаю за краще спочатку думати, а потім діяти				
7.	Буває, що я спочатку зроблю справу і тільки потім думаю про її наслідки				
8.	У мене часто виникає занепокоєння про те, як я виглядаю в очах інших людей				
9.	Я часто думаю про те, що міг би зробити справу краще, хоча виправити вже нічого неможливо				
10.	Я більше люблю роздумувати, чим діяти				
11.	Я часто замислююся про причини моїх успіхів у справах				
12.	Я часто замислююся над проблемами сенсу життя				
13.	Нерідко проявляється нестійкість самооцінки: те охоплює величезне почуття гордості за успішно виконану справу, то здається, що зроблене занадто дрібне і не варто уваги				
14.	У мене часто виникають питання про смисл того, чим я займаюся				
15.	Я часто думаю про причини своїх невдач у справах				
16.	Після того, як справа зроблена, у мене нерідко виникають сумніви в тому, що вона виконана правильно				
17.	Мене часто турбують питання «навіщо» з приводу доцільності того, що я роблю				
18.	Я людина, схильна до сумнівів				
19.	Мені здається, що я здатний на безоглядну любов				
20.	У вчинках інших людей мене дуже цікавлять їх мотиви: навіщо вони так поступають				
21.	Я люблю робити справи, яким можна присвятити себе самозабутньо				
22.	Мене часто цікавлять думки інших людей				
23.	Мене часто цікавлять почуття інших людей				
24.	Мене цікавить, у чому вбачають смисл життя інші люди				
25.	Найчастіше я усвідомлюю наслідки своїх дій				
26.	Мені часто цікаво буває уявити себе на місці інших людей				
27.	Я схильний контролювати кожен свій крок				
28.	Я надаю перевагу різноманітності в способах виконання будь-якої діяльності				

29.	Я легко включаюся у будь-яку справу				
30.	У мене так багато бажань, що я насилу вибираю одне, коли того вимагає ситуація				
31.	Мені вдається достатньо довго бути зосередженим на виконуваний діяльності				
32.	Якщо я бачу хоч би один спосіб досягнення мети, мені буває цього досить; думки про те, що може бути краще, як правило, не виникають				
33.	Мої бажання прості та я, як правило, не переймаюся проблемами вибору				

Показник рефлексивності визначається як сума числових індексів відповідей згідно з ключем, приведеним нижче. Показник до 49 балів характеризує низьку рефлексивність. Показник від 50 до 59 балів – середня рефлексивність. Показник від 60 балів і вище – високу рефлексивність.

#### Ключ до опитувальника рефлексивності В. Карандашева

№ твердження	Майже завжди	Часто	Рідко	Майже ніколи
1.	3	2	1	0
2.	3	2	1	0
3.	0	1	2	3
4.	3	2	1	0
5.	3	2	1	0
6.	3	2	1	0
7.	0	1	2	3
8.	3	2	1	0
9.	3	2	1	0
10.	3	2	1	0
11.	3	2	1	0
12.	3	2	1	0
13.	3	2	1	0
14.	3	2	1	0
15.	3	2	1	0
16.	3	2	1	0
17.	3	2	1	0
18.	3	2	1	0
19.	0	1	2	3
20.	3	2	1	0
21.	0	1	2	3
22.	3	2	1	0
23.	3	2	1	0
24.	3	2	1	0
25.	3	2	1	0
26.	3	2	1	0
27.	3	2	1	0
28.	3	2	1	0
29.	0	1	2	3
30.	3	2	1	0
31.	0	1	2	3
32.	0	1	2	3
33.	0	1	2	3

**МЕТОДИКА «ОСОБИСТІСНА ГОТОВНІСТЬ ДО ЗМІН» (PCRS)  
(адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр)**

*Інструкція:* Обведіть кружечком число (навпроти кожного з тверджень), яке найбільше відповідає опису Вашої позиції: 1 – максимально не відповідає, 6 – максимально відповідає».

	Твердження	ні ← скоріше → так					
		1	2	3	4	5	6
1.	Я не з тих, хто змінює свої плани						
2.	Не можу дочекатися початку дня, коли зможу взятися за справу						
3.	Я вважаю, що нікому не варто давати надто багато надій						
4.	Якщо щось не працює, я знайду спосіб усунути неполадку						
5.	Мене дратує відсутність ясних і чітких відповідей						
6.	Я схильний створювати звичне положення справ і дотримуватися його						
7.	Я можу зробити так, що будь-яка ситуація буде працювати на мене						
8.	Мені потрібно якийсь час, щоб звикнути до того, що щось не виходить						
9.	Мені важко розслабитися і нічого не робити						
10.	Якщо є ймовірність, що щось може не вийти, то воно і не вийде						
11.	Я віддаю перевагу звичному натомість невідомому						
12.	Я рідко «відміряю сім разів»						
13.	Коли я загруз, я вважаю за краще імпровізувати в пошуках виходу з ситуації						
14.	Я гублюся, коли не вловлюю суті того, що відбувається						
15.	Я віддаю перевагу знайомій сфері діяльності, в якій відчуваю себе комфортно						
16.	Я впораюся з усім, з чим доведеться стикатися						
17.	Якщо я щось твердо вирішив, поміняти це рішення мені буде нелегко						
18.	Я волю працювати в повну силу.						
19.	Я зазвичай зосереджуюся на тому, що може не вийти						
20.	Коли люди намагаються знайти вихід із ситуації, вони приходять до мене						
21.	Якщо результат справи неясний, я прагну прояснити все негайно						
22.	Варто дотримуватися випробуваного і надійного						
23.	Я зосереджуюся на моїх перевагах, а не на недоліках						
24.	Мені важко здатися, навіть якщо щось зовсім не виходить						
25.	Я невтомний і сповнений енергії						
26.	Рідко все виходить так, як би мені хотілося						
27.	Сильна сторона моєї особистості – уміння долати труднощі						
28.	Терпіти не можу залишати справу незавершеною						
29.	Я вважаю за краще йти по головній, а не по другорядній дорозі						
30.	Моя віра у власні сили непохитна						
31.	Зі своїм статутом у чужий монастир не ходи!						
32.	Я пристрасний і рішучий						
33.	Я схильний бачити проблеми, а не можливості їх вирішення						
34.	Я звертаюся до незвичайних джерел для вирішення проблем						
35.	Я дію непродуктивно, якщо цілі і очікування невизначені						

**Ключ:**

<b>Шкали</b>	<b>Номера тверджень</b>
Пристрасність	Прямі твердження: 4, 11, 18, 25, 32
Винахідливість	Прямі твердження: 6, 13, 20, 27, 34
Оптимізм	Зворотні твердження: 5, 12, 19, 26, 33
Сміливість, підприємливість	Зворотні твердження: 1, 8, 15, 22, 29
Адаптивність	Зворотні твердження: 3, 10, 17, 24, 31
Впевненість	Прямі твердження: 2, 9, 16, 23, 30
Толерантність до невизначеності	Зворотні твердження: 7, 14, 21, 28, 35

*Обробка результатів.* Підраховується кількість балів по кожній з семи шкал, а також загальний бал по всіх шкалах.

Для шкал, до складу яких входять прямі твердження, кожній відповіді присвоюється бал – від 1 до 6 (1 бал – «ні», 6 балів – «так»).

Для шкал із зворотними твердженнями бали присвоюються в дзеркальному порядку від 6 до 1 (6 балів – «ні», 1 бал – «так»).

Методика включає сім шкал, що вимірюють особистісну готовність до змін.

## Приклади ОПП, ОНП, силабусів, анотацій з педагогічних дисциплін

Ресурс	Рівень вищої освіти
<b>ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»</b>	
ОПП. 014 Середня освіта <a href="http://luguniv.edu.ua/?page_id=61125">http://luguniv.edu.ua/?page_id=61125</a>	Перший (бакалаврат)
ОПП. 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="http://luguniv.edu.ua/?page_id=61215">http://luguniv.edu.ua/?page_id=61215</a>	Другий
ОПП. 015 «Професійна освіта» <a href="http://luguniv.edu.ua/?page_id=61333">http://luguniv.edu.ua/?page_id=61333</a>	(магістерський)
ОНП 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="http://luguniv.edu.ua/?page_id=69192">http://luguniv.edu.ua/?page_id=69192</a>	Третій
ОНП. 015 «Професійна освіта» <a href="http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/015-Profesiyna-osvita.pdf">http://luguniv.edu.ua/wp-content/uploads/2019/04/015-Profesiyna-osvita.pdf</a>	(аспірантура)
<b>ДНВЗ «Донбаський державний педагогічний університет»</b>	
ОПП. 014 Середня освіта. ОПП. 011 «Освітні, педагогічні науки». ОПП. 015 «Професійна освіта». ОНП 011 «Освітні, педагогічні науки». ОНП. 015 «Професійна освіта». <a href="https://ddpu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy">https://ddpu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy</a>	Всі рівні освіти
<b>Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля</b>	
ОПП. 014 Середня освіта. <a href="http://moodle2.snu.edu.ua/course/index.php?categoryid=311">http://moodle2.snu.edu.ua/course/index.php?categoryid=311</a>	Перший (бакалаврат)
ОПП. 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="http://mdl.snu.edu.ua/course/view.php?id=628">http://mdl.snu.edu.ua/course/view.php?id=628</a>	Другий (магістерський)
<b>Рівненський державний гуманітарний університет</b>	
ОПП. 014 Середня освіта. <a href="https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/bakalavr/2024-2016-rik-vprovadzhennia">https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/bakalavr/2024-2016-rik-vprovadzhennia</a>	Перший (бакалаврат)
ОПП. 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/mahistr/2032-op-mahistr-2018-rik-vprovadzhennia">https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/mahistr/2032-op-mahistr-2018-rik-vprovadzhennia</a>	Другий (магістерський)
ОНП 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/doktor-filosofii/2036-op-doktor-filosofiyi-2016-rik-vprovadzhennia">https://www.rshu.edu.ua/navchannia/osvitni-prohramy/doktor-filosofii/2036-op-doktor-filosofiyi-2016-rik-vprovadzhennia</a>	Третій (аспірантура)
<b>Житомирський державний університет імені Івана Франка</b>	
Анотація до курсу «Педагогіка вищої школи» <a href="https://eportfolio.zu.edu.ua/media/Syllabus/401/t9vblt.pdf">https://eportfolio.zu.edu.ua/media/Syllabus/401/t9vblt.pdf</a>	Другий (магістерський)
РП «Педагогіка вищої школи» <a href="https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/401/0fchht.pdf">https://eportfolio.zu.edu.ua/media/WorkProgram/401/0fchht.pdf</a>	Другий (магістерський)
НП «Педагогіка вищої школи» <a href="https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/401/lr9hav.pdf">https://eportfolio.zu.edu.ua/media/TeachingProgram/401/lr9hav.pdf</a>	Другий (магістерський)
<b>Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника</b>	
ОПП. 014 Середня освіта. <a href="https://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/">https://nmv.pnu.edu.ua/bakalavrat/</a>	Перший (бакалаврат)
ОПП. 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="https://nmv.pnu.edu.ua/mahistratura/">https://nmv.pnu.edu.ua/mahistratura/</a>	Другий (магістерський)
ОНП 011 «Освітні, педагогічні науки» <a href="https://nmv.pnu.edu.ua/доктор-філософії/011-освітні-педагогічні-науки/">https://nmv.pnu.edu.ua/доктор-філософії/011-освітні-педагогічні-науки/</a>	Третій (аспірантура)
Силабус Методологічні засади педагогічних досліджень <a href="https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Методологічні-засади-педагогічних-досліджень-.pdf">https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Методологічні-засади-педагогічних-досліджень-.pdf</a>	Другий (магістерський)
Педагогіка вищої школи та педагогічна майстерність викладача <a href="https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/СИЛАБУС-ПВШ-ДЛЯ-ОПН.pdf">https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/СИЛАБУС-ПВШ-ДЛЯ-ОПН.pdf</a>	Другий (магістерський)
Теорія та практика вищої професійної освіти в Україні <a href="https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Професійна-освіта.pdf">https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Професійна-освіта.pdf</a>	Другий (магістерський)
Дидактичні системи у вищій освіті. <a href="https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Дидактичні-системи-у-вищій-освіті.pdf">https://kpibs.pnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/126/2019/12/Силабус-Дидактичні-системи-у-вищій-освіті.pdf</a>	Другий (магістерський)
<b>Київський університет імені Бориса Грінченка</b>	
Педагогіка 4 кредити <a href="https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29361/1/Kozyr_Leontieva_Pedagogika_Phil_PL.pdf">https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/29361/1/Kozyr_Leontieva_Pedagogika_Phil_PL.pdf</a>	Перший (бакалаврат)
Педагогіка 8 кредитів <a href="https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26352/1/RNPD_I_Leont'eva_P_PL.pdf">https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/26352/1/RNPD_I_Leont'eva_P_PL.pdf</a>	Перший (бакалаврат)
Методологія і методи науково-педагогічних досліджень <a href="https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25675/1/RNPD_V_Ternopil'ska_MiMNPd.pdf">https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/25675/1/RNPD_V_Ternopil'ska_MiMNPd.pdf</a>	Другий (магістерський)



## Адаптаційний / компенсаторний модуль для магістрантів

*Єдиний шлях, що веде до знання, – це діяльність.*  
*Б. Шоу*

**Мета** – розвиток умінь та навичок самоорганізації навчальної діяльності, засвоєння теоретичних знань з основ сучасної педагогічної науки, основних етапів розвитку педагогічної науки та практики в історико-педагогічному контексті, стимулювання до професійного самовиховання, формування у них потреби в неперервному педагогічному самовдосконаленні.

За результатами опанування матеріалів модуля магістранти мають **знати**: особливості організації навчальної діяльності у процесі різних видів аудиторної та позааудиторної роботи; основи організації самостійної роботи; технології роботи з навчальною та науковою інформацією; **уміти**: працювати з різними джерелами навчальної та наукової інформації, здійснювати пошук та відбір інформації з урахуванням її достовірності, об'єктивності, релевантності, користуватися ресурсами бібліотеки, освітніми ресурсами мережі Інтернет,

### Розділ 1. Основи організації навчальної діяльності магістрантів.

Організація навчального процесу в сучасному університеті. Особливості навчальної діяльності здобувачів у процесі різних видів аудиторних занять (лекція, практичне заняття), самостійної позааудиторної роботи. Форми та методи роботи з навчальною та науковою літературою. Конспект: види, правила створення. Технології пошуку інформації в Інтернет. Реферативна діяльність магістранта. Правила підготовки доповіді. Академічна доброчесність здобувачів вищої освіти. Види контролю в умовах магістерських програм. Освітній портал закладу вищої освіти: структура, функції, способи роботи з матеріалами освітнього порталу.

Самооцінка успішності навчальної діяльності в магістратурі.

**Розділ 2. Основи загальнопедагогічних знань.** Феномен педагогіки в системі сучасного наукового знання та соціокультурної практики. Основні педагогічні категорії та поняття. Сутність процесу виховання як соціокультурного явища. Теоретичні основи навчання. Основні дидактичні теорії та концепції. Дидактичні закономірності та принципи навчання. Форми, методи, засоби навчання. Психологічні особливості процесу засвоєння знань. Форми та методи оцінювання навчальних досягнень. Основні етапи розвитку педагогічної теорії та практики в історико-педагогічному контексті. Видатні педагоги минулого.

### Діагностичний блок.

- Тест «Образ професійного «Я».
- Методика оцінки ефективності навчальної діяльності (за І. С. Годоровою).
- Опитувальник стилів діяльності П. Хорні, А. Мемфорда.
- Діагностика особливостей самоорганізації (О.Ішков).
- Опитувальник «Що означає пізнати себе?» (за А. І. Красило).



- **Академічна чесність як основа сталого розвитку університету/ Міжнарод. Благод. Фонд „Міжнарод. фонд. дослідж. освіт. політики”;** за заг. ред. Т. В. Фінікова, А. Є. Артюхова. Київ: Таксон, 2016. 234 с
- **Андрюшина Л. Л., Каковкіна О. А., Кожедуб Т. Г.** Загальні основи педагогіки в схемах. Дніпропетровськ, 2016. 160 с.
- **Вашук О. М.** Презентація навчальних і наукових матеріалів : електрон. навч. посіб. / О. М. Вашук, В. О. Нелюбов. Ужгород: ЗакДУ, 2012. 164 с

- **Волкова Н. П.** Педагогіка: Навчальний посібник. 2-ге видання, перероб., доп. Київ : Академвидав, 2007. 616 с.
- **Зайченко І. В.** Педагогіка: Навчальний посібник для студ. вищих навчальних закладів. Київ: Освіта України, 2008. 528 с.
- **Кучерявий А. О., Балко М.В.** Основи самостійної навчальної діяльності : навч. посіб. / Донецьк : ДЮІ ЛДУВС ім. Е. О. Дідоренка, 2010. 204 с.
- **Левківський М.В.** Історія педагогіки: Підручник. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 360 с.
- **Лузан П. Г., Васюк О.В.** Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник. 2-ге вид., доп. і перероб. Київ : ДАКККіМ, 2010. 296 с.
- **Рацул А. Б., Довга Т. Я., Рацул А. В.** Педагогіка: інформативний виклад: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ: КНТ, 2015. 320 с.
- **Сергєєнкова О.П.** Самопізнання: нав.-метод. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю.А., 2011. 337 с.
- **Структурно-логічні схеми.** Таблиці. Опорні конспекти. Есе. Навчальні презентації: рекомендації до складання: метод. посіб. для студ. / уклад. : Л. Л. Бутенко, О. Г. Ігнатович, В. М. Швирка. Старобільськ, 2015. 112 с.
- **Фіцула М. М.** Педагогіка: навч. посібник. Вид. 2-ге, випр., доп. Київ : Академвидав, 2006. 560 с.
- **Халер М.** Пошук і збір інформації: навчальний посібник ; за заг. ред. В. Ф. Іванова та А. Коль. Київ : Академія Української Преси, Центр Вільної Преси, 2006. 308 с.

## МЕТОДИЧНІ МАТЕРІАЛИ

### Тематичні виписки. Тези. Конспект<sup>1</sup>

*Як працювати над тематичними виписками*

1. Уважно прочитайте статтю, позначивши олівцем важливий матеріал.
2. Випишіть цитати, додаючи службову інформацію у такій послідовності: прізвище та ініціали автора, назва твору, місце і рік видання, видавництво, том (розділ) книги, сторінка. Такі дані будуть вам потрібні для оформлення посилань на джерело, з якого взято цитату, а також для складання списків використаної (опрацьованої) літератури.
3. Якщо нова цитата з цього самого твору, то пишуть: «Там само»; якщо цитату взято з уже зазначеного твору, але з іншої сторінки, то пишуть: «Там само, с. ...»
4. Якщо у великій цитаті ви пропускаєте не важливі для вас відомості, то пропуск у тексті позначають трьома крапками (...) або кутовими дужками, в яких також ставлять три крапки (<...>).
5. Цитата оформлюється за правилами пунктуації тієї мови, якою вона написана.
6. Якщо цитата є продовженням вашої думки, вона пишеться з малої літери, але в лапках

*Як складати тези статті*

- Уважно прочитайте статтю. Подумайте, чи відповідає її зміст тому завданню (меті), яке стоїть перед вами.
- Поділіть статтю на смислові частини, визначте мікротеми і складіть план.
- Прочитайте статтю вдруге, визначаючи основні думки та положення, важливі для вашого завдання.
- Запишіть навпроти кожного пункту плану відповідні ідеї та положення цитатами або передайте власними словами.
- Слідкуйте за тим, щоб не було переключень змісту, звіряйте записане з

<sup>1</sup> Я – студент: навч. посіб. 6-те вид., зі змінами. Київ : Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. С. 105-108

думкою автора.

*Як скласти конспект*

- Прочитайте уважно статтю, визначте тему та основну думку.
- Поділіть текст на логічно завершені смислові частини, підкресліть олівцем ключові слова.
- Доберіть до кожної частини власний заголовок або запишіть у вигляді цитати.
- Кожен пункт у конспекті пишеться з нового рядка через певний інтервал (щоб було куди вписати додаткову інформацію).
- Ключові слова (ідеї) виділіть іншим кольором чи підкресліть (прямою лінією – важливу думку; хвилястою – додаткову інформацію; вертикальною рисою позначте важливу інформацію – «не забути!»; знаками на полях: «?» – «сумнівно»; «!» – «цікаво»; «>» – «більше»; «<» – «менше»; «⇔» – «рівнозначно»; «□» – «вставка», «доповнення»).
- Прочитайте ще раз статтю, зіставте з конспектом. Якщо пропущена якась важлива інформація, доповніть

### **Підготовка доповіді для практичного заняття, наукової конференції<sup>2</sup>**

Перший крок – визначення мети та завдань, окреслення найважливіших питань доповіді. Другий крок – добір інформації. Вона може бути отримана з двох джерел: 1) теоретичних – це можуть бути статті в періодичних виданнях, книги, монографічні праці, що стосуються теми, енциклопедичні, термінологічні та галузеві словники; 2) з усної бесіди з обізнаними з проблемою людьми. Добираючи інформацію, необхідно пам'ятати про те, що повідомлення буде теоретично обґрунтованим та актуальним лише за умов наявності промовистих прикладів. Третій крок – визначити та сформулювати власне бачення проблеми. Доповідь складається з 3 частин: вступу, основної частини й закінчення.

Промовець повинен чітко уявляти собі, що треба сказати у вступі, що в головній частині, а що – наприкінці свого виступу. При цьому важливо правильно розподілити час так, щоб приблизно 10–12 % припадало на вступ, 4–5 % – на підсумок, а решта (85 %) – на основну частину. У доповіді має бути стільки пунктів, скільки промовець зможе висвітлити за відведений час повністю. Під час виступу потрібно розчленовувати текст на окремі частини, стежачи, щоб між ними були логічні переходи. Для цього скористайтеся мовними штампами-зворотами: незважаючи на це; внаслідок цього; окрім того; замість того (цього); натомість; а з іншого боку; з цього погляду; але зауважимо та ін.

*Початок виступу.* Етикетні формули, звертання (Шановні учасники конференції!), представлення, висловлення задоволення від зустрічі тощо

*Вступ.* Промовець оголошує тему, мету і завдання, що мають бути вирішені у виступі. Початок виступу дуже важливий. Залежно від того, яке враження справить доповідач у вступі, буде сприйнята вся доповідь. Перед тим як говорити, варто зробити коротку паузу, дихання має бути глибоким, мовлення повільним, погляд спокійним і впевненим. Це дасть можливість заспокоїтися, здобути рівновагу. Треба пам'ятати, що вступ стосується слухачів, а закінчення-висновок – суті проблеми. На початку промови треба завоювати симпатії слухачів, а цього можна досягти лише знанням справи, уникненням шаблону. Доповідь починається з чогось цікавого, можливо, не надто серйозного, краще всього з приємної для слухачів інформації.

*Основна частина.* Інформація в основній частині відповідає темі, меті і завданням, оприлюдненим у вступі виступу; виклад ведеться логічно й переконливо, обґрунтовано; мова виступу точна і зрозуміла, використовуються виражальні засоби риторики; дібраний матеріал відповідає задумові промови, рівневі слухачів, їхнім інтересам; спеціальні

<sup>2</sup> Я – студент: навч. посіб. 6-те вид., зі змінами. Київ: Київ. ун-т ім. Б.Грінченка, 2016. С. 102-103.

вислови й терміни роз'яснюються; поєднуються різні способи викладу: пояснення, опис, розповідь, доведення. Під час основної частини доповідач має постійно стежити за тим, чи все, що він говорить, зрозуміле слухачам; викладаючи думки у хронологічній послідовності, бажано розвивати їх по-різному: описувати, пояснювати, доводити, розповідати.

Найцікавішою формою викладу думки є розповідь про події, учасниками яких були певні люди. Тому під час виступу треба пожваблювати сухі твердження й описи колоритною розповіддю про якісь цікаві події, що можуть ілюструвати сказане. Включені у доповідь пригоди, ситуації повинні бути стислими і динамічними, аргументи вагомими. При цьому промовець не має права на висловлення суб'єктивної оцінки подій і фактів, лише об'єктивність дасть можливість переконати інших.

*Висновки.* Підсилення, згусток основної думки виступу, фрази, що формулюють основну думку, мають бути чіткими, зрозумілими всім, лаконічними і переконливими.

Важливо відокремити висновок від основної частини. Для цього можна скористатися виразами: «Я узагальнюю сказане» або «Я переходжу до висновків». Є сенс закликати слухачів до конкретних дій, вчинків, зробити слухачам комплімент. Закінчення (висновок) – складається з двох частин: а) узагальнення сказаного, логічне виділення головного, можливо, заклик до певних дій; б) останні слова, звернені до слухачів (прикінцеві й останнє речення). Слухачі запам'ятовують загальні висновки, тому закінчувати доповідь треба підбиттям підсумків, що впливають із сказаного. Останні речення мають бути виразними і переконливим

### Підготовка реферату

*Реферат* – цей стислий виклад основної інформації на основі її смислової переробки. *Види рефератів.* За повнотою викладу: інформативні (реферати-конспекти); індикативні (реферати-резюме). За кількістю реферованих джерел: монографічні, оглядові (огляд літератури декількох авторів з окремої наукової проблеми або теорії; вимагає деяких узагальнень і зіставлення вивчених джерел (що об'єднує і в чому відмінність поглядів авторів)). За читацьким призначенням: загальні (характеристика змісту в цілому; орієнтація на широку аудиторію), спеціалізовані (орієнтація на фахівців).

Вимоги до змісту реферату: точний виклад поглядів автора; дотримання єдиного стилю; використання точної, короткої, літературної мови; виклад у логічній послідовності; наявність покликань на авторів; правильне оформлення цитат; правильне використання термінології; об'єм реферату може коливатися в межах 5-15 друкарських сторінок.



## ЛОГІКО-ГНОСЕОЛОГІЧНІ МЕТОДИ ПІЗНАННЯ

**АНАЛІЗ** – мисленнева операція розподілу складного об'єкту на складові частини або характеристики. Здійснюється шляхом виділення в об'єкті істотних властивостей, ознак, зв'язків, стосунків. Аналіз відноситься до основної мисленневої операції

### Правила (алгоритмічний припис)

1. Формування загального синтетичного поняття про увесь об'єкт в цілому, без якого це ціле не може існувати.

2. Уявне розкладання цілого на частини / елементи. Розкладання цілого відбувається не механічно, а з урахуванням істотних частин/елементів, без якого це ціле не може існувати.

3. Уявний опис характеристик, якостей істотних частин / елементів;

4. Уявне визначення істотних стосунків/дій між окремими частинами/елементами;

5. Уявне усвідомлення принципів організації цілого і його визначення у вигляді усного або письмового викладу.

\*\* Операція – елемент функціонування якої-небудь активної системи.

\*\* Мислення – найважливіша властивість людської свідомості. Операційний компонент мислення, яке забезпечує його процесуальність складають операції аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування, класифікації, систематизації, конкретизації і так далі

*Примітка.* Аналіз застосовується при вивченні понять, пропозицій і при доказі тверджень

**СИНТЕЗ** – це уявне об'єднання частин, властивостей, дій в єдине ціле. Синтез відноситься до основної мисленневої операції.

### Правила (алгоритмічний припис)

1. Уявний аналіз заданих частин/ елементів.

2. Уявне визначення стосунків/дій між окремими частинами/ елементами.

3. Уявне воз'єднання частин/елементів при цьому слід пам'ятати, що синтез не є механічним з'єднанням частин і не зводиться до їх суми, а це процес, в якому необхідно врахувати усі умови, усі дані аналізу, щоб отримати адекватний результат. Завдяки синтезу виходить цілісне поняття про цей предмет або явище, як що складається із закономірно пов'язаних частин.

4. Уявне усвідомлення цілого отриманого продукту і його визначення у вигляді усного або письмового викладу.

*Примітка.* Взаємозв'язок аналізу та синтезу в процесах мислення не можна розуміти, так, що спершу має бути зроблений аналіз, а потім синтез: будь-який аналіз припускає синтез і навпаки.

**АБСТРАГУВАННЯ** – це мисленнева операція, яка виділяє окремі ознаки, елементи та відділяє їх від інших і від самих об'єктів.

Абстрагування – процес застосування абстракції\*, зазвичай здійснюється в результаті аналізу.

\* Абстракція полягає в тому, що суб'єкт, коли вичленює які-небудь властивості, ознаки об'єкту, що вивчається, відволікається від інших. Абстракція дозволяє проникнути «углиб» предмета, виявити його сутність, утворивши відповідне поняття про цей предмет.

### **Правила (алгоритмічний припис)**

1. Уявне розкладання цілого на частини/елементи з урахуванням істотних частин/елементів.

2. Уявна абстракція на основі виділення істотних ознак від несуттєвих, необхідних – від випадкових, загальних – від одиничних, якісних – від кількісних і т.д. Бувають випадки, коли ці ознаки детерміновані конкретними умовами або обставинами. Аналізуючи стілець, тесляр за істотні ознаки прийме деталі з дерева, а слюсар – деталі з металу.

3. Визначення об'єкту самостійного мислення на основі виділеної ознаки.

4. Вираження абстракції в слові, як засобі вираження свого продукту. Слово значно розширює можливості цієї операції. Оскільки абстракція грає провідну роль в утворенні понять і розробці теоретичних положень, якими оперує наукове мислення, його ще називають абстрактним мисленням.

*Примітка* Продуктом актуалізації операції абстрагування є утворення поняття, моделі, теорії і т.п.

**ПОРІВНЯННЯ** – мисленнева операція, при якій встановлюються схожість і відмінності між об'єктами. Основою для порівняння бувають, як правило, істотні ознаки порівнюваних об'єктів. Порівнюючи явища одне з одним, відзначається як схожість, так і відмінність їх у певних стосунках, їх тотожність або протилежність.

### **Правила (алгоритмічний припис)**

#### *Попередній етап*

1. Ознайомлення з об'єктами порівняння; Їх як мінімум повинно бути два.
2. Визначення порівнюваності об'єктів.
3. Вибір послідовності етапів порівняння.
4. Вибір опорного об'єкту порівняння.

#### *Основний етап*

1. Первинний смисловий аналіз об'єктів, які повинні скласти основу порівняння.

2. Аналіз кожного об'єкту і формулювання його ознак;
3. Зіставлення і виділення найбільш суттєвих ознак схожості;
4. Зіставлення і виділення найбільш відмітних ознак схожості;
5. Встановлення залежності між об'єктами;
6. Формулювання висновків порівняння в усній або письмовій формі.

*Примітка.* Порівнюючи виділені в процесі мислення явища, можна точніше пізнати і глибше проникнути в їх своєрідність.

**УЗАГАЛЬНЕННЯ** – мисленнєва операція, при якій відбувається отримання висновку на основі уявного об'єднання предметів і явищ за їх загальними та істотними\* ознаками

\*Істотні – найбільш важливі, значущі, головні, основні, визначальні ознаки є загальним елементом усіх мисленнєвих операцій. Саме вміння виділяти головне, суттєве – найваж-ливішу якість людського розуму. Узагальнення можна визначити як перехід від одиничного до загального.

**Правила (алгоритмічний припис)**

1. Ознайомлення з об'єктами узагальнення.
2. Первинний смисловий аналіз об'єктів, які повинні скласти основу порівняння.
3. Вибір виду узагальнення: емпіричного, яке здійснюється шляхом порівняння чуттєво сприйнятих ознак і виявлення серед них загальних і теоретичного, яке ґрунтується на глибокому аналізі об'єктів, виділенні загальних та істотних ознак за рахунок подальшого розвитку аналізу в операції абстрагування.
4. Аналіз об'єктів і визначення їх істотних ознак.
5. Абстрагування істотних ознак об'єктів і їх синтез для визначення родових ознак.
6. Вираження родових ознак у слові як засобу вираження нового кінцевого продукту – нового об'єкту.
7. Виклад в усній або письмовій формі нових узагальнених і абстрактних знань.

*Примітка* Операція узагальнення потрібна тоді, коли необхідно зробити висновок, вивести правило т.д. Ця операція є продовженням операції синтезу, але складніше. Складність її полягає в тому, що вона здійснює пошук не лише істотних, але і загальних для декількох об'єктів ознак, виділення родових ознак і відділенню їх від видових. До того ж операція узагальнення надбудовується над простими операціями мислення.

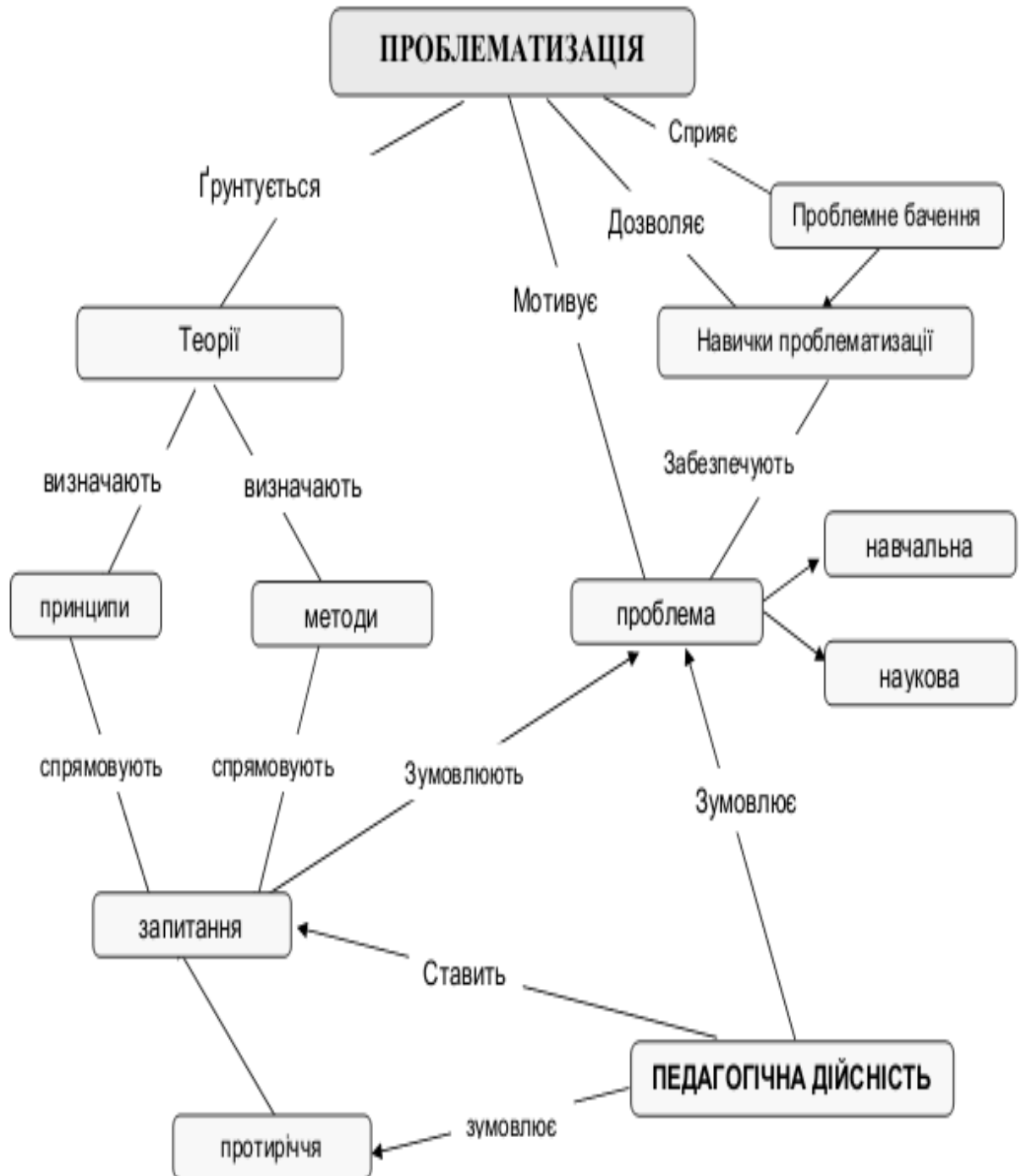
**КЛАСИФІКАЦІЯ** – мисленнєва операція, спрямована на розподіл предметів, явищ і понять за видами, ознаками, класами, групами, розрядами залежно від їх істотних ознак в групі, підгрупі, класі (лат. *classis* – розряд, група) – кінцева або нескінченна сукупність виділених за деякою ознакою предметів, що розуміється як ціле)

**Правила (алгоритмічний припис)**

1. Ознайомлення з об'єктами/предметами класифікації.
2. Аналіз об'єктів/предметів і визначення їхніх істотних ознак.
3. Визначення змісту виділених властивостей.
4. Структуризація об'єктів/предметів на основі змісту виділених властивостей.
5. Розподіл класу на підкласи, що протиставляються, на основі змісту виділених властивостей і на основі порівняння об'єму класу з об'ємами підкласів, що входять в нього. Виділення загальної для усіх предметів ознаки.
6. Виклад в усній або письмовій формі результату класифікації.

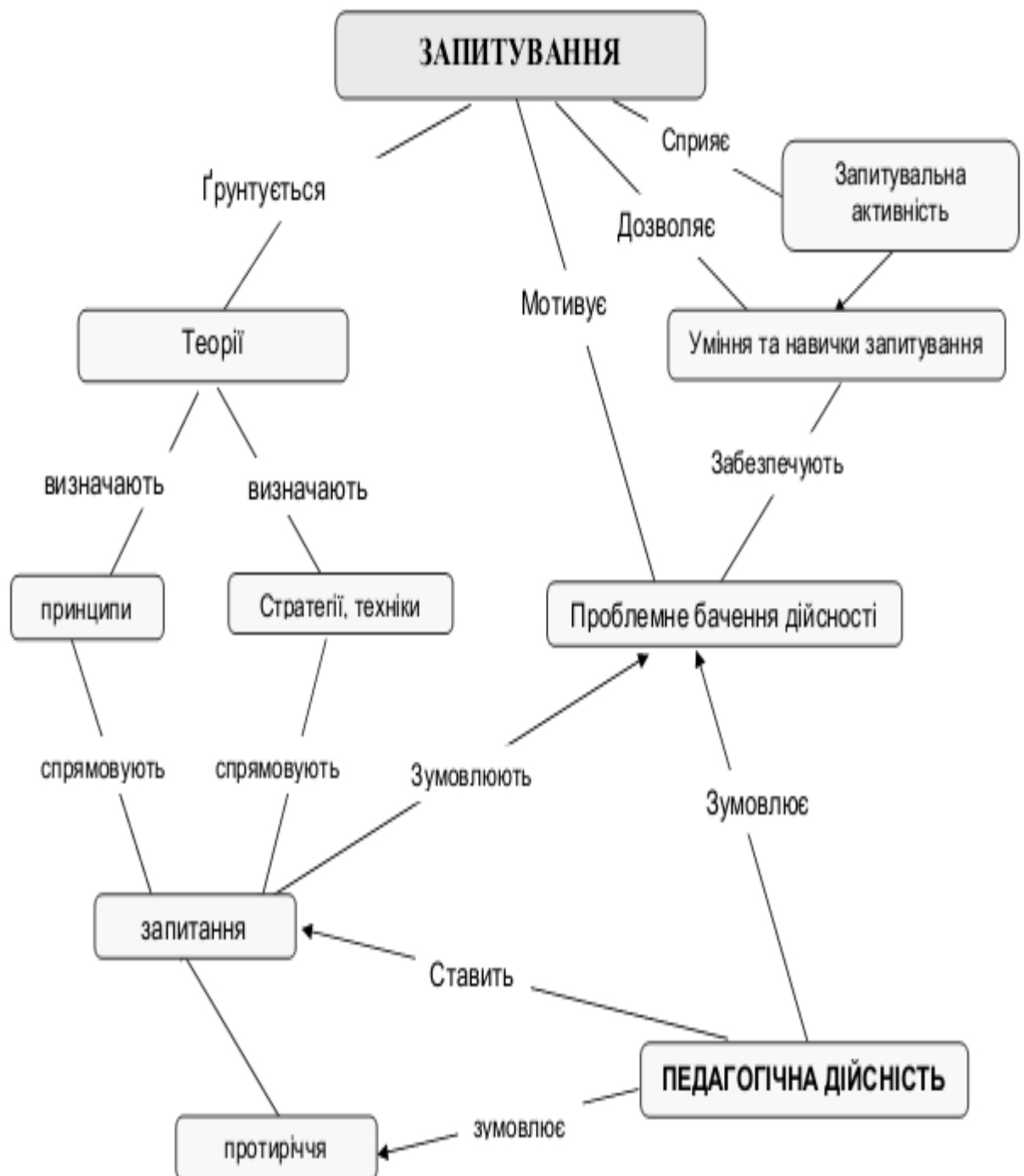
*Примітка* В результаті розробленої класифікації створюється класифікована система (часто звана так само, як і процес – класифікацією).

### КОНЦЕПТ-КАРТА «ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ»





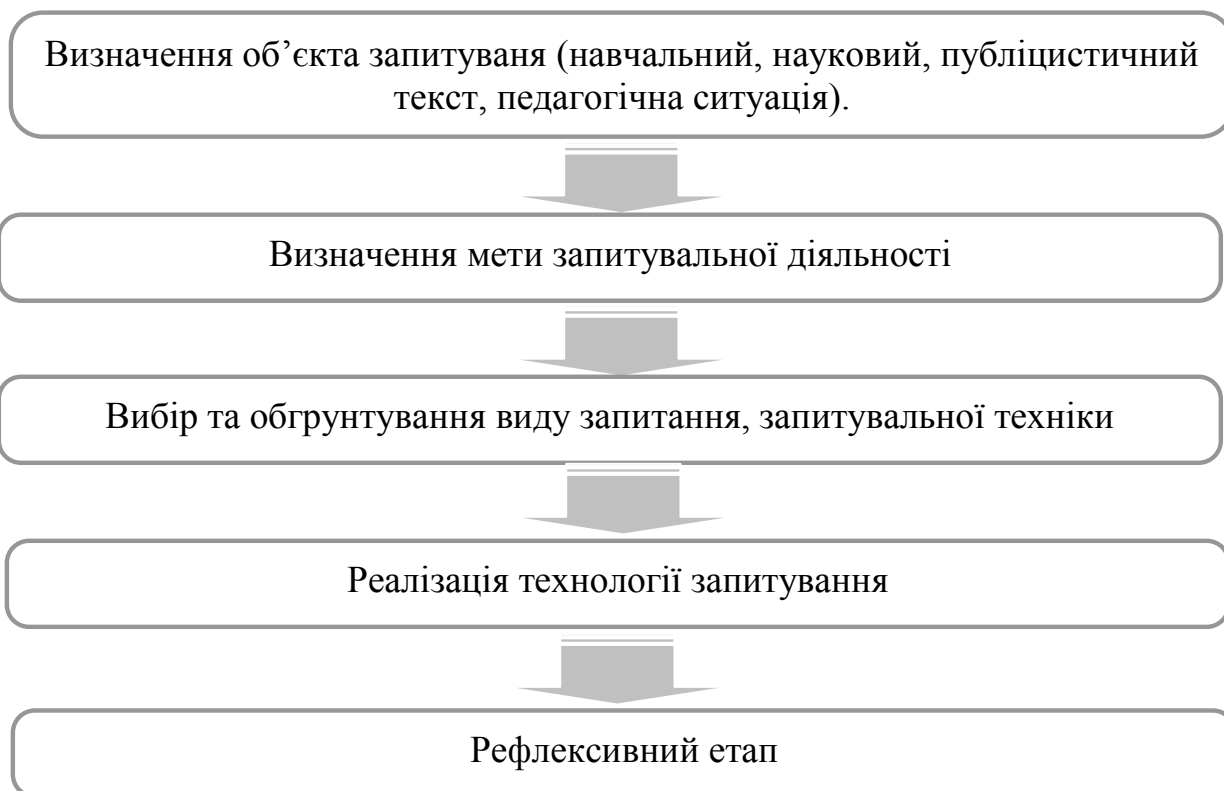
### КОНЦЕПТ-КАРТА «ЗАПИТУВАННЯ»



## ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА КАРТА «ЗАПИТУВАННЯ»

**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).

**Технології запитування** – система технік запитування на основі запитувальної активності та проблемного бачення особистості.



### Типи запитань. Техніки запитування



**«Ромашка Блума»**, запитання різних типів: 1. Просте (Що? Коли? Як? Де?). 2. Уточнююче (Якщо я правильно зрозумів, то ...) 3. Пояснююче (Чому...?) 4. Творче (Що змінилося б, якщо...?) 5. Оцінююче (Як ти ставишся до поведінки героя?) 6. Практичне (Як би ти вчинив на місці...?)

**«Товсте та тонке питання»:** «тонкими» питаннями називають прості, односкладові питання, які потребують простої відповіді на рівні відтворення. «Товсті» питання виводять школярів на більш високий рівень мислення: порівняння, аналіз, синтез, оцінку.

**Приєм «6W»** – логічно побудовані запитання на кожен репліку партнера.

**Метод Д. Пойа** – кульмінаційні запитання, зокрема з метою фокусування на меті завдання: Що вимагається? Що являє собою невідоме? Що дано? У чому полягає умова?

**Метод «П'ять Чому» (С. Тойода)** – допомагає виявити приховані мотиви та переконання людей та орієнтує на послідовне формулювання запитання «Чому?» щодо кожної наступної відповіді.

**Креативне запитування** – включає вибір загальної теми та її обговорення протягом 20-30 хвилин виключно у формі запитань; найбільш ефективно для обговорення загальних фундаментальних ідей.

**Карта запитань** – три основні етапи: формулювання кожним учасником 1-2 запитань, запис їх на окремому стікері; розміщення усіх запитань на дошці або фліпчарті та групування за принципом «схожості». Відповідно формується певний локус («територія») на карті. Обговорення допомагає більш ґрунтовно усвідомити як окремі запитання, так й проблему в цілому. надає можливість представити інтереси різних учасників у межах загальної теми (проблеми) та обговорити зв'язки між цими інтересами.

**Позиційне запитування** – продукування запитань з точки зору певної рольової позиції. Сприяє розумінню своєї зони відповідальності, своїх можливостей та необхідних зв'язків із іншими учасниками.

### **Техніка формулювання запитань *Question Storming* або Запитувальний штурм (Дж. Дайєр, К. Греггерсен)**

**1.** Визначте проблему, тему або завдання. Сформулюйте актуальну для групи проблему, лаконічне провокаційне твердження. Не використовуйте запитувальне формулювання. Запитання будуть задавати учасники. Важливо виділити таку проблему, яка хвилює вашу групу інтелектуально й емоційно. Якщо учасникам все одно, інші кроки не приносять користі! Так само переконайтеся, що заявлена проблема не має очевидної відповіді. Інакше, навіщо тоді питати?!

**2.** Організуйте генерацію запитань. Запропонуйте учасникам групи задавати запитання до заявленої теми, проблеми. Це можна робити в загальному колі, а можна об'єднати людей у міні-групи. Введіть правило «Запитувати можна про все!» і залучіть учасників до формулювання запитань. Задавайте багато запитань – настільки багато, як тільки можете! За один раз кожен учасник може задавати одне запитання. Рекомендується формулювати якнайменше 50 запитань

або навіть більше. Коли група відчує утруднення та зупиниться, то важливо витримати паузу та залучити групу до подальшого запитування. Як правило, далі учасники формулюють свої найкращі запитання.

Необхідно записувати запитання так, щоб вони були доступні для сприйняття всім!

- Записуйте питання на окремому фліпчарті. Записуйте кожне озвучене запитання саме так, як воно було сформульовано.
- Не починайте озвучувати наступне запитання, поки не записано попереднє. Це дасть можливість кожному побачити кожне запитання, трохи подумати і придумати наступне, ще краще запитання.
- Задавайте різні запитання – чим різноманітніші, тим краще! Задавайте очевидні запитання. Задавайте несподівані запитання. Задавайте запитання про запитання. Задавайте некомфортні запитання. Задавайте провокаційні запитання. Те, що ви задаєте запитання, не обов'язково передбачає, що у вас є на них відповідь. Тому: Тільки Запитання! Без Критики, без Дискусії, без Відповідей або Пояснень!

3. Організуйте роботу з готовими запитаннями. Подальше обговорення запитань, які були запропоновані групою, визначається загальною метою та інтересами учасників. З такими запитаннями доцільно організувати таку роботу:

- виділити «каталітичні» запитання – ті, які містять у собі найпотужніший потенціал для вирішення зазначеної проблеми, ті, на які ваша команда поки не може відповісти, але які готова досліджувати. З усього списку запитань необхідно виділити 1-2-3-4 найбільш важливих;
- виділити «гарячі» запитання – 2-3 найбільш значущих запитання, які збуджують інтерес і відкривають нові можливості в міркуванні над проблемою;
- посилити запитання – продовжити їх формулювати, щоб знайти найбільш проривні з них. Для цього учасники ще раз переглядають свої записані запитання та працюють з ними: переводять відкриті питання в закриті і навпаки – «грають» з формулюваннями;
- згрупувати запитання за напрямками, кластерами або типами (про факти, про причини, питання про інновації та т.д.) і виділити ті з них, що потребують подальших дискусій або досліджень.

4. Визначте наступні кроки. Пропонуються такі напрями: скласти план дій по вирішенню ТОП-3-х запитань; зробити виділені запитання ключовими для організації окремих проектів; організувати окрему дискусію, експеримент; провести дослідження і т.д.

5. Провести короткий дебрифінг. Закінчите роботу зворотним зв'язком від учасників, який допоможе усвідомити досвід, пережитий у груповій взаємодії. Наприклад, задайте такі запитання: На що був схожий для вас цей процес? Що особливо цікавого ви помітили для себе в цьому процесі? За результатами сесії запитувального штурму необхідно визначити одне найкраще запитання, ключове запитання, з яким далі буде працювати група; список запитань, упорядкований за

важливими для групи критеріями або структура запитань, взаємопов'язаних між собою.



**Бергер У.** Красивый вопрос: Как неординарные вопросы приводят к гениальным идеям ; пер. с англ. О. Г. Белошеев. Минск: Попурри, 2014. 320 с.

**Берков В. Ф.** Вопрос как форма мысли. Минск: Изд-во БГУ им. В. И. Ленина, 1972. 136 с.

**Бренифье О.** Как отвечать на детские вопросы. *Образование и наука*. 2016. № 2 (131). С. 111–120.

**Данилова В. Л., Карастелев В. Е.** Искусство работы с вопросами – грамотность XXI века. *Идеи и идеалы*. 2018. № 2, т. 2. С. 113–127.

**Запитання на уроці: Навіщо? До кого? Як і про що?:** метод. посібник для вчителів загальноосвітніх шкіл / О. Пометун. Київ, 2019. 96 с.

**Меретукова З. К., Писаревская М. А.** Культура дидактического вопросоположения: истоки, содержание, формирование. Майкоп: Изд-во «Магарин О.Г.», 2011. 236 с.

**Хинтиikka Я.** Вопрос о вопросах. *Философия в современном мире. Философия и логика*. Москва, 1974. С.303–362.

## ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА КАРТА «ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЯ»

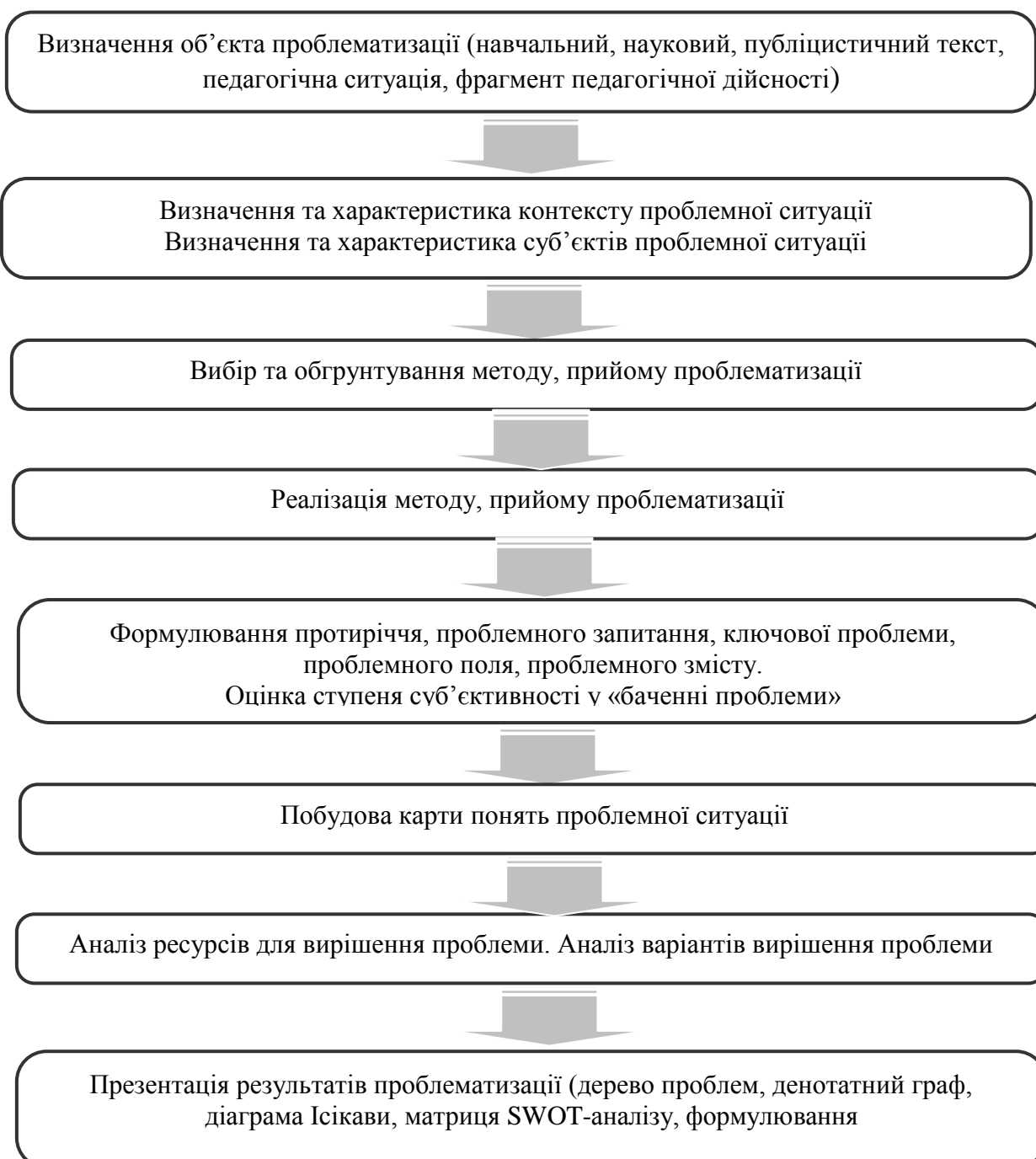
**Проблема** (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) – запитання, що об’єктивно виникає в ході пізнання, або комплекс запитань, вирішення яких становить істотний практичний або теоретичний інтерес.

**Наукова проблема** – зіткнення знання і незнання.

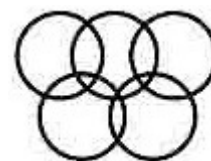
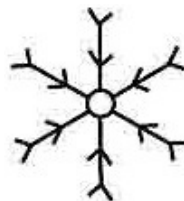
**Навчальна проблема** – зіткнення особистого знання і незнання.

**Проблематизація** – виявлення багатовекторності, неоднозначності у тій чи іншій сфері життєдіяльності.

**Дерево проблем** – це наочне зображення причин та наслідків проблеми, ієрархічне розташування проблем з метою встановлення причинно-наслідкових зв’язків між ними.



## Візуальні образи проблем



## Методи, прийоми проблематизації:

- 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);
- рефреймінг проблем, переформулювання; «диверсійний аналіз» (цілеспрямоване моделювання небажаних явищ з метою попередження їхнього реального прояву);
- SWOT-аналіз.

## Шаблон побудови Дерева проблем



## Способи формулювання дерева проблем:

### Метод 5 чому?

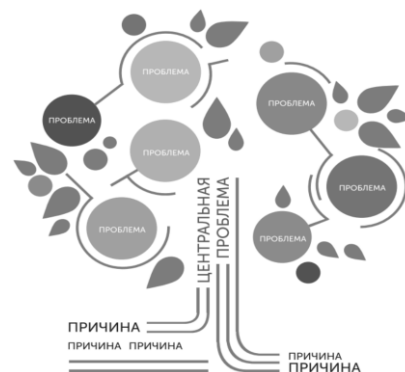
Для визначення корінної причини та проблем наслідків ключової проблеми задайте уточнююче запитання:

1. Чому виникла ця ключова проблема, яку ми аналізуємо? Зафіксуйте відповіді.
2. У відповідь на запитання повторіть запитання «чому?» ще раз. Зафіксуйте відповідь.
3. Таку ж дію ще 3 рази.

Відповідь на 5-те уточнення «Чому?» і є корінними причинами проблеми.

Всі відповіді розташуйте у логічній послідовності від найбільш поверхових та легких для вирішення до найбільш глибоких.

На основі відповідей сформулюйте дерево проблем. Твердження в дереві необхідно формулювати в негативній формі.



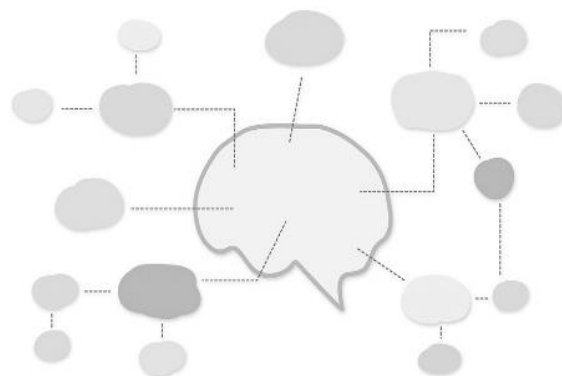
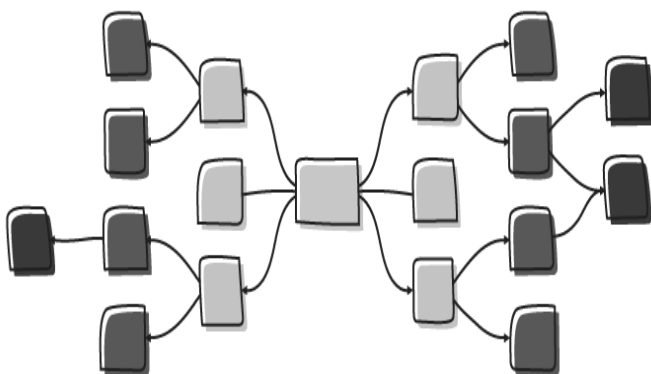
### Метод кульбаби.

Ключову проблему, яку аналізуєте, сформулюйте у формі мети її вирішення. Наприклад, проблему «зниження інтересу до читання в учнів підліткового віку» необхідно переформулювати в «Розвиток інтересу до читання в учнів підліткового віку».

Сформулюйте список обставин та причин, що заважають досягти обрану мету. Дайте відповідь на запитання: «Що саме необхідно подолати, щоб досягти мети?»

Здійсніть ранжування бар'єрів, утруднень на шляху досягнення мети: від найбільш доступного для вирішення до найбільш складного. Сформулюйте дерево проблем.

### Приклади шаблонів карти понять







**Ардашкин И.Б.,** Петрова Г.И. Контекстуализация и проблематизация как факторы формирования научного знания. Томск : ТМЛ-Пресс, 2010. 150 с.

**Громыко Ю. В.** Метапредмет «Проблема». Москва: Ин-т учебника «Пайдейя», 1998. 382 с.

**О'Коннор Дж.,** Макдермотт И. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем; пер. с англ. Москва: Альпина Бизнес Бкус, 2006. 256 с.

**Хакуз П.М.,** Гура А.Ю. О содержании понятия «проблематизация». *Общество: философия, история, культура*. 2016. № 11. С. 3-6.

**ІНФОРМАЦІЙНО-МЕТОДИЧНА КАРТА «КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ»**

**Концепт** (англ. *Concept* – ідея) – керівна, об'єднувальна ідея наукового, аналітичного, художнього твору.

**Концепція** (від лат. *Conceptio* – думка, уявлення, поняття) – комплекс ключових положень (ідей, поглядів, принципів), що дають цілісне уявлення про будь-яке явище або подію; певний спосіб розуміння (трактування, сприйняття) будь-якого предмета, явища або процесу; точка зору на предмет.

**Концептуальна схема** – ієрархічно організована система концептів.

**Концептуалізація** – процедура введення узагальнених уявлень в накопичений масив емпіричних даних, що забезпечує організацію та схематизацію матеріалу; спосіб організації розумової роботи, що дозволяє рухатися від первинних фактів до все більш абстрактних уявлень, розгортаючи завдяки їм структуру твору, вписуючи її в широкі дисциплінарні та міждисциплінарні контексти.

**Схематизація** – представлення об'єктів, явищ, процесів, відносин мовою графічних схем.

**Концепт-карта** – графічне відображення зв'язків між різними ідеями, об'єктами або поняттями.

Визначення об'єкта концептуалізації (навчальний, науковий, публіцистичний текст, педагогічна ситуація).



Визначення ключової ідеї тексту, провідного концепту або групи концептів



Визначення понятійно-категорійної системи, зв'язків між поняттями як одиниць смислової інформації

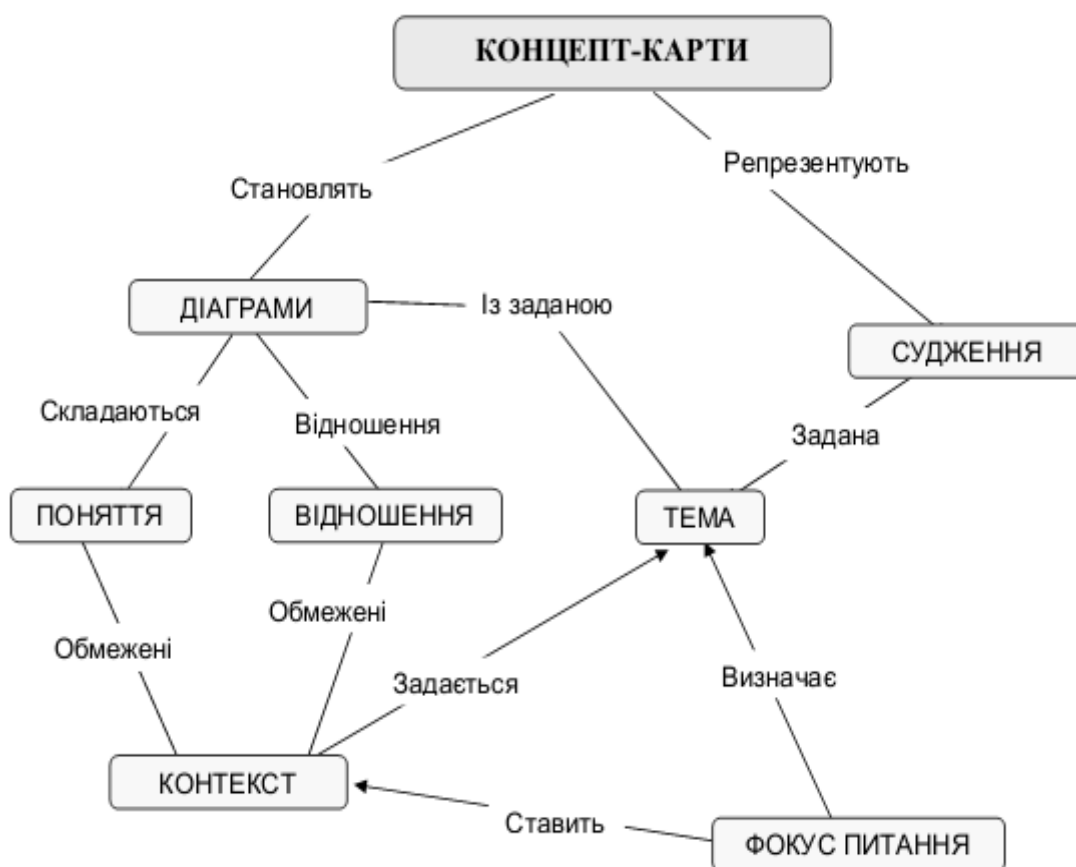


Складання концепт-карти



Аналіз результату концептуалізації, виявлення зв'язків з особистим досвідом, реаліями педагогічної дійсності

## Приклад концепт-карти



**Кочергин А. А.** Концептуализация научных понятий как методологическая проблема. *Изв. Смолен. гос. ун-та.* 2013. № 3 (23). С. 204–212.

**Муромцев Д.И.** Концептуальное моделирование знаний в системе Concept Map. Санкт-Петербург: СПб ГУ ИТМО, 2009. 83 с.

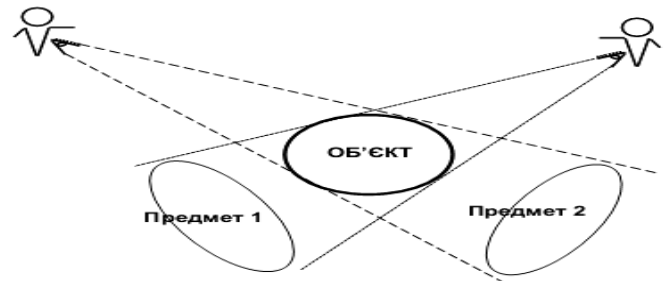
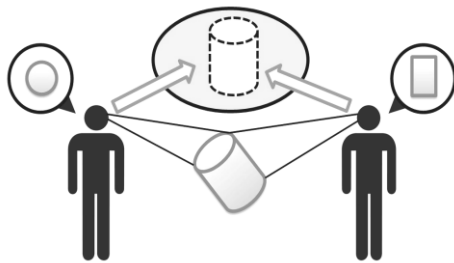
**Теслинов А. Г.** Концептуальное мышление в разрешении сложных и запутанных проблем. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 288 с.

## ПРИКЛАДИ ЗАВДАНЬ НА ОСНОВІ ВІЗУАЛЬНИХ ОБРАЗІВ ТА МЕТАФОРИЧНОЇ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ

**Завдання.** Своєрідною ілюстрацією для процесу пізнання педагогічної дійсності може слугувати айсберг. Поясніть, чому саме? Наведіть приклади.



**Завдання.** Яку особливість сприйняття різними людьми явищ та процесів педагогічної дійсності демонструють ілюстрації? Наведіть приклади з досвіду шкільного навчання, освітнього процесу в університеті.

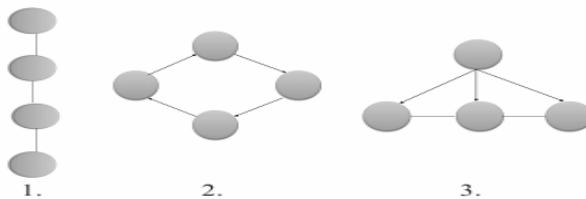


**Завдання.** Здійснити понятійно-термінологічний аналіз на основі кіл Ейлера. Поняття пропонуються викладачем або добираються самостійно здобувачами.

Графічне зображення	Пояснення
	<b>підпорядкування понять</b> (об'єм одного поняття повністю входить в об'єм іншого)
	<b>перетин понять</b> (об'єми понять частково співпадають)
	<b>тотожність понять</b> (має місце між рівнозначущими поняттями, об'єми яких співпадають)
	<b>супідрядність понять</b> (декілька понять підпорядковані одному загальному родовому поняттю)
	<b>несумісність понять</b> (об'єми понять повністю не співпадають)

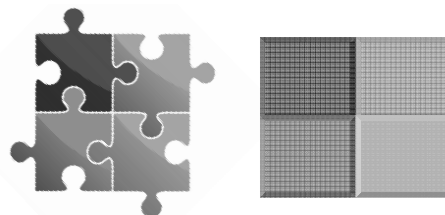
**Завдання.** Тема «Сутність процесу виховання як соціокультурного явища» (ОК «Педагогіка», бакалаврат).

1. Які особливості взаємин в учнівському колективі як системі відображають схеми?
2. Доведіть, що зміна якості системи пов'язана із зміною її структури.



**Завдання.** Тема «Розвиток, виховання і формування особистості» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Який візуальний образ найкраще допомагає зрозуміти сутність взаємозв'язку компонентів освітнього процесу? Аргументуйте.
2. Які загальнонаукові методи пізнання ви використовували для виконання завдання?



**Завдання.** Тема «Розвиток особистості як соціокультурний процес» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Яку особливість виховного процесу демонструє ілюстрація?
2. Сформулюйте протиріччя, які виникають у пропонованій ситуації.
3. Сформулюйте педагогічну проблему. Опишіть ситуацію в дидактичних термінах.
4. Наукові положення яких теорій виховання доцільно використати для аналізу представленої ситуації.
5. Визначте ключові слова, перелік педагогічних понять, що розкривають сутність представленої ситуації. Складіть концепт-карту.
6. Згідно техніки запитування «ромашка Блума» сформулюйте комплекс запитань до представленої ситуації.



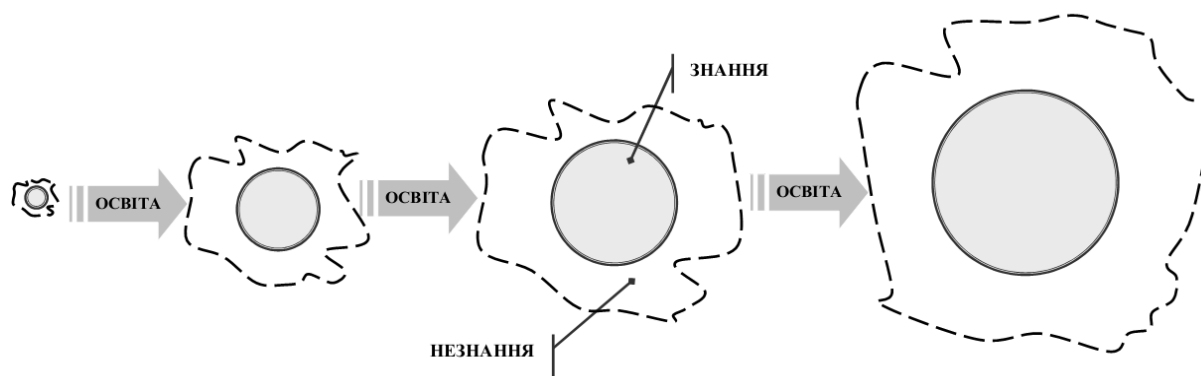
**Завдання.** Тема «Сутність процесу виховання як соціокультурного явища» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Яке протиріччя виховної ситуації яскраво демонструє ілюстрація?
2. Сформулюйте педагогічну проблему на основі техніки «Ресурсний розворот».
3. Опишіть ситуацію у термінах теорії виховання.
4. Визначте ключові слова, перелік педагогічних понять, розкривають сутність представленої ситуації. Складіть концепт-карту.



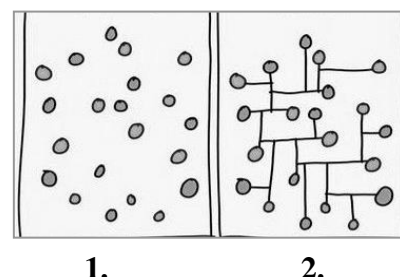
**Завдання.** Тема «Теоретичні засади навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат; «Дидактика вищої школи» (ОК «Педагогіка вищої школи», магістратура; «Концепти сучасної дидактики» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. Яку закономірність можна визначити на основі запропонованої ілюстрації? Чи згодні ви з такою динамікою співвідношення сфери знання та незнання?
2. Сформулюйте запитання на основі методу Д.Пойа.
3. Які дидактичні поняття розкривають сутність представлені ситуації?
4. Чи виникають які-небудь утруднення, життєві проблеми в людини внаслідок такої динаміки співвідношення сфери знання та незнання?



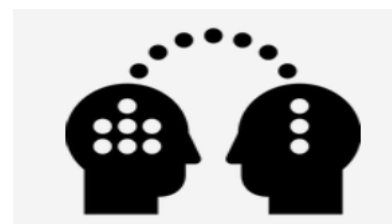
**Завдання.** Тема «Теоретичні засади навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат; «Дидактика вищої школи» (ОК «Педагогіка вищої школи», магістратура; «Концепти сучасної дидактики» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. У чому полягають відмінності понять «знання» та «інформація»? Зверніть увагу на малюнок. Яка частина малюнку демонструє поняття «знання», а яка – «інформація»?
2. Сформулюйте педагогічну проблему, яка може виникнути внаслідок ототожнення цих понять.



**Завдання.** Тема «Теоретичні засади навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат; «Дидактика вищої школи» (ОК «Педагогіка вищої школи», магістратура; «Концепти сучасної дидактики» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. Чи можна «передати» знання? Чому, на вашу думку, у традиційній педагогічній практиці настільки вкорінена конструкція «передача знань учням/ студентам»?



**Завдання.** Тема «Теоретичні засади навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Яка проблема сучасного освітнього простору представлена на ілюстрації?
2. Сформулюйте запитання у контексті можливого діалогу учасників представленої ситуації.
3. Сформулюйте педагогічну проблему. Опишіть ситуацію в дидактичних термінах.
4. Які дидактичні теорії та концепції доцільно використати для аналізу представленої ситуації?
5. Визначте ключові слова, перелік педагогічних понять, розкривають сутність представленої ситуації. Складіть концепт-карту.



**Завдання.** Тема «Теоретичні засади навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат; «Дидактика вищої школи» (ОК «Педагогіка вищої школи», магістратура)ю

1. Яка проблема сучасного освітнього простору представлена на ілюстрації?
2. Яким чином в процесі навчальної взаємодії відбувається відтворення уявлень суб'єктів освітнього процесу – учня/ студента та вчителя/викладача про навколишній світ, педагогічну дійсність?
3. Сформулюйте запитання у контексті можливого діалогу учасників представленої ситуації.
4. Сформулюйте педагогічну проблему. Опишіть ситуацію в дидактичних термінах.
5. Які дидактичні теорії та концепції доцільно використати для аналізу представленої ситуації?
6. Визначте ключові слова, перелік педагогічних понять, розкривають сутність представленої ситуації. Складіть концепт-карту.



**Завдання.** Тема «Форми, методи, засоби навчання» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Пригадайте відому байку «Либідь, рак та щука». Сформулюйте можливі причини неефективності групової навчальної діяльності.
2. Опишіть ситуацію в дидактичних термінах.



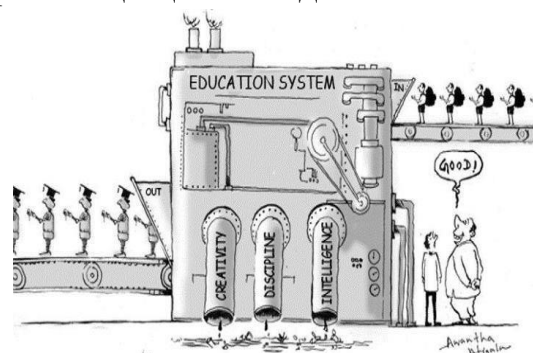
**Завдання.** В. Шаталов, відомий український педагог-новатор, наголошував, що для того, щоб робота в школі була ефективною має спрацьовувати «ефект солоного огірка»: «який би ти не був, а в банці з розсолем станеш солоним».

1. Наскільки доречно така метафора? Які позитивні та негативні наслідки може мати «ефект солоного огірка»?
2. Опишіть пропоновану метафору в дидактичних термінах.



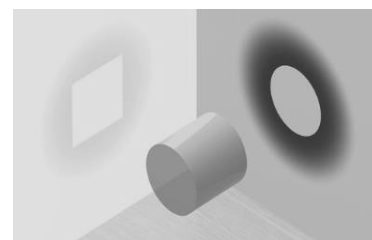
**Завдання.** Тема «Педагогічні парадигми» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. Які педагогічні парадигми представлено на наступних ілюстраціях. На підставі чого ви пропонуєте такий висновок?
2. Схарактеризуйте основні положення визначених парадигм.
3. Які методи пізнання ви використовували для виконання завдання? Схарактеризуйте основні вимоги реалізації цих методів?



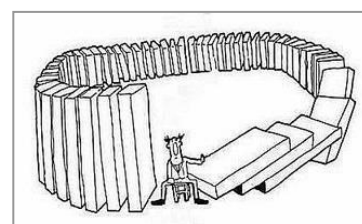
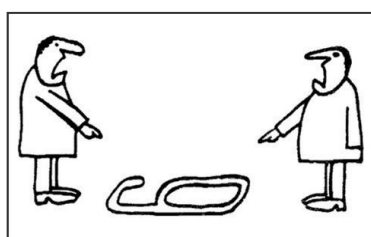
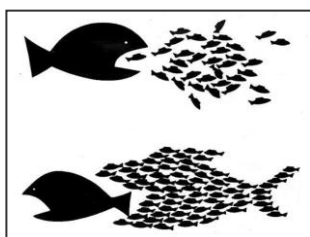
**Завдання.** Тема «Теоретичне педагогічне знання: структура та функції» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. На основі представленої ілюстрації розкрийте сутність таких характеристик педагогічного знання, як об'єктивність, істинність.
2. Як впливає суб'єктивна позиція дослідника на результат пізнання педагогічної дійсності?

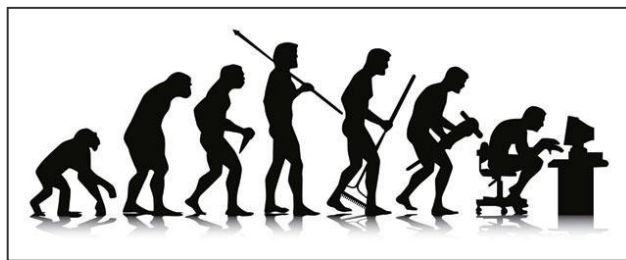


**Завдання.** Тема «Методологічні характеристики наукового дослідження в педагогіці» (ОК «Методологія та методи науково-педагогічного дослідження», магістратура)

1. Сформулюйте педагогічні проблеми, спираючись на наступні візуальні образи. Аргументуйте свої позиції.
2. Які методи пізнання ви використовували для виконання завдання? Схарактеризуйте основні вимоги реалізації цих методів?

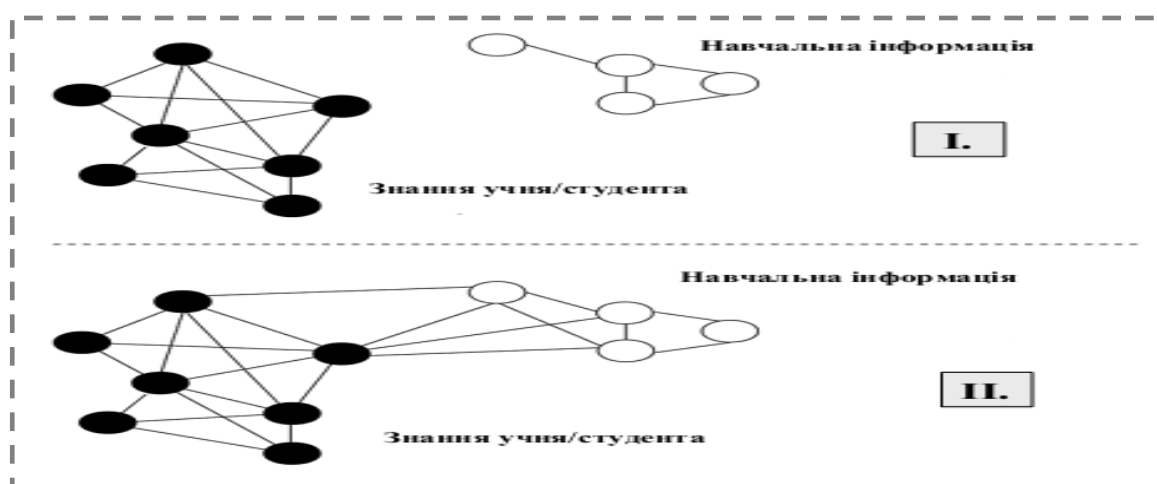






**Завдання.** Тема «Теоретичне педагогічне знання: структура та функції» (ОК «Теоретичні засади педагогіки та освітньої діяльності», аспірантура)

1. У чому полягають основні ідеї педагогіки конструктивізму?
2. Яка із запропонованих схем – I чи II – відображає провідну ідею педагогіки конструктивізму – необхідність опори на особистий досвід учня/судента, включення навчальної інформації у ціннісно-смыслову сферу особистості? Свою думку аргументуйте.



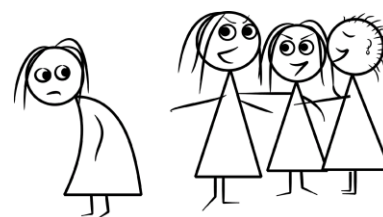
**Завдання.** Тема «Культура педагогічного спілкування» (ОК «Педагогіка», модуль «Основи педагогічної майстерності», бакалаврат)

1. Яку комунікативну ситуацію в освітньому середовищі демонструє ілюстрація?
2. Сформулюйте педагогічні проблеми з урахуванням прийому «Подивіться на світ чужими очима»



**Завдання.** Тема «Методи педагогічної взаємодії» (ОК «Педагогіка», модуль «Основи педагогічної майстерності», бакалаврат)

1. Яку комунікативну ситуацію в освітньому середовищі демонструє ілюстрація?
2. Розробіть карту понять для проблематизації представленої ситуації.



### Приклади компетентісно зорієнтованих завдань

**Завдання.** Чи згодні ви з наступними міркуваннями? Якими мають бути напрями роботи сучасного вчителя/викладача, щоб запобігти негативному впливу сучасного інформаційного середовища?

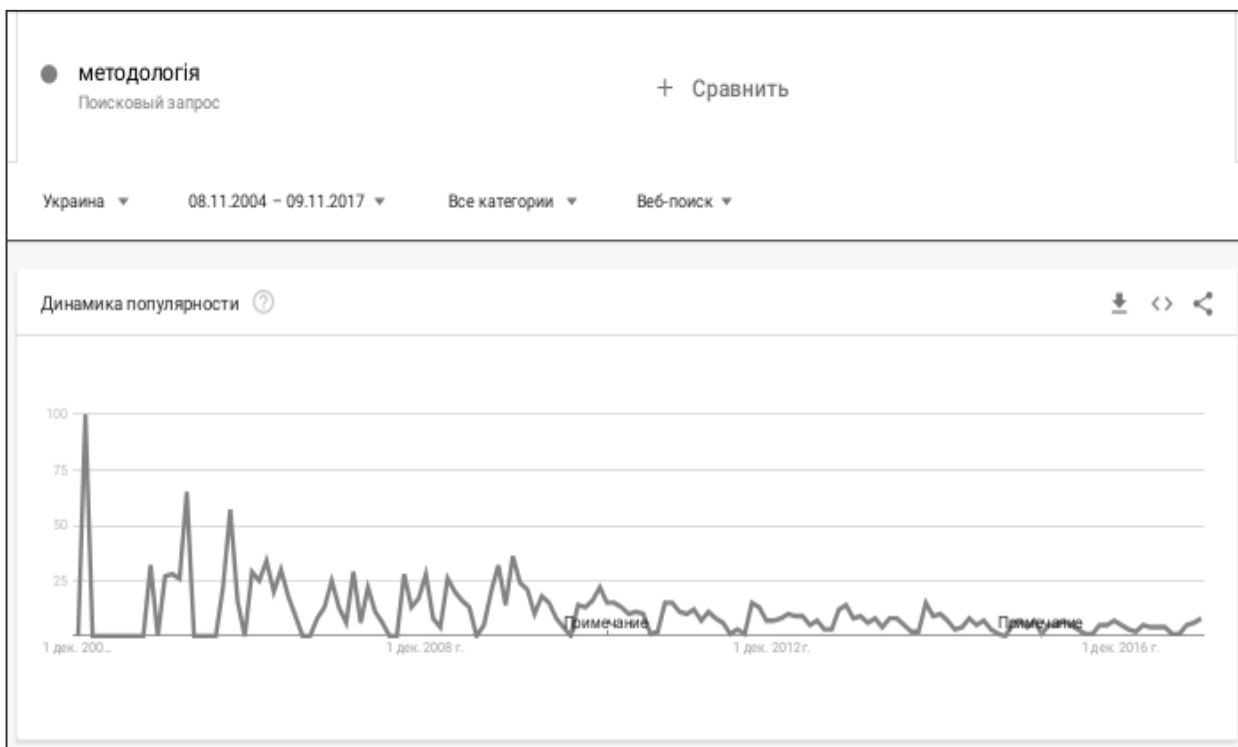
Twitter обмежує розмір повідомлень до 140 символів. Чи не зіткнемося ми з проблемою тотальної неграмотності, підпорядковуючи молодих техногеніїв правилом 140 символів? Чи є в світі Twitter'a місце когнітивним функціям, що дозволяють сприймати довгі книжкові тексти? Звикнувши до короткометражних роликів Youtube'a, чи зможемо ми висидіти і переглянути цілий повнометражний фільм у кінотеатрі? Чи не ведуть розвиток технологій і глобалізація до втрати культурної ідентичності? І, нарешті, чи може освіта залишатися як і раніше актуальною в суспільстві «виріж і встав», де вільно поширюється абсолютно будь-яка інформація? (*Общество Знаниевых Кочевников / под ред. Джона У. Моравеца ; пер. с англ. С.С. Носовой ; науч. ред. пер. И. П. Кужелева-Саган. Томск: Издательский Дом Томского государственного университета, 2018. С. 46).*

#### Завдання на основі аналізу педагогічної ситуації, педагогічного тексту (наукового, навчального, публіцистичного)

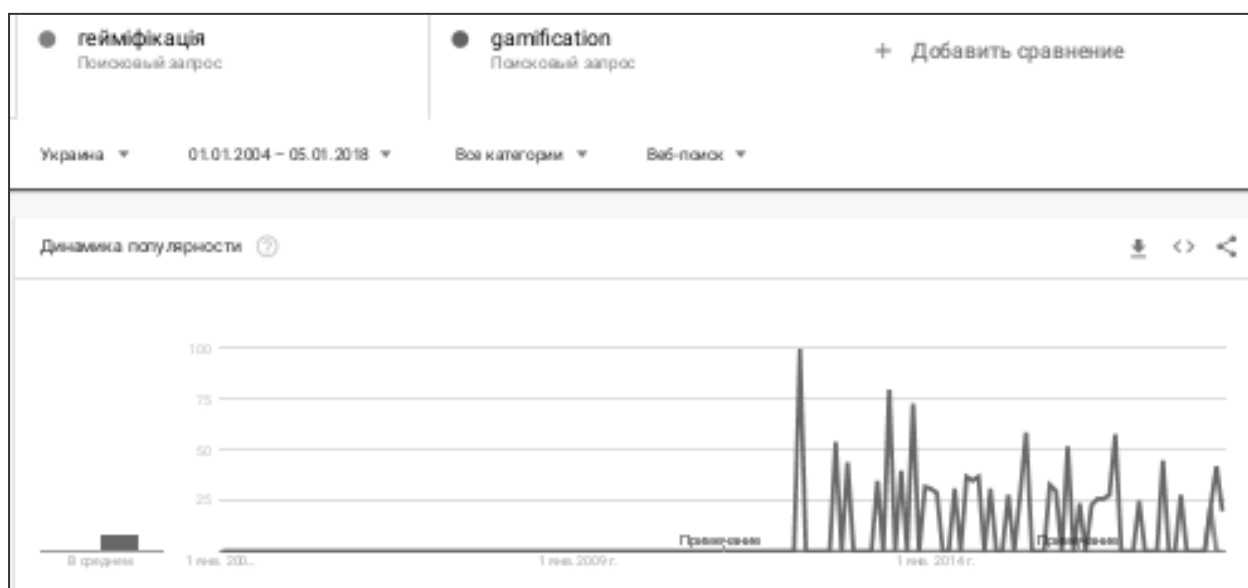
- *Завдання на детермінізм, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.* Визначте послідовність етапів вирішення вказаної педагогічної ситуації. Визначте у тексті фрагменти, які розкривають сутність конкретної ідеї (вказати ідею).
- *Завдання на системність мислення.* Здійсніть аналіз виховної системи педагога. За результатами аналізу тексту (відеосюжету) визначте який підхід реалізує вчитель/класний керівник.
- *Завдання на аналітичність.* За результатами опрацювання тексту визначте у межах якої педагогічної технології реалізується процес навчання на даному уроці, виховна діяльність учителя. Який метод навчання або виховання використовує вчитель?
- *Завдання на конкретизацію.* Наведіть приклад, що ілюструє, конкретизує відзначену закономірність, принцип навчання, виховання.
- *Завдання на економічність.* Вкажіть більш оптимальний з точки зору часових ресурсів шлях вирішення завдання.
- *Завдання на рефлексивність.* Визначте логіку освітнього процесу згідно концепції виховання/навчання, спроєктуйте хід міркувань педагога. Які б засоби навчання, форми виховання, види контролю тощо ви б використали у даній ситуації?
- *Завдання на ймовірність.* Прочитайте фрагмент та запропонуйте три варіанти розвитку події. Перевагу слід надати варіанту « ..., тому що ...».

### Приклади завдань на основі статистичних даних

**Завдання.** Які висновки можна зробити на основі аналізу динаміки популярності запитів за ключовим словом «методологія» (часовий проміжок 2004-2016)? У чому полягають переваги та обмеження використання методів трендспотингу у навчальній та практичній діяльності вчителя/викладача?

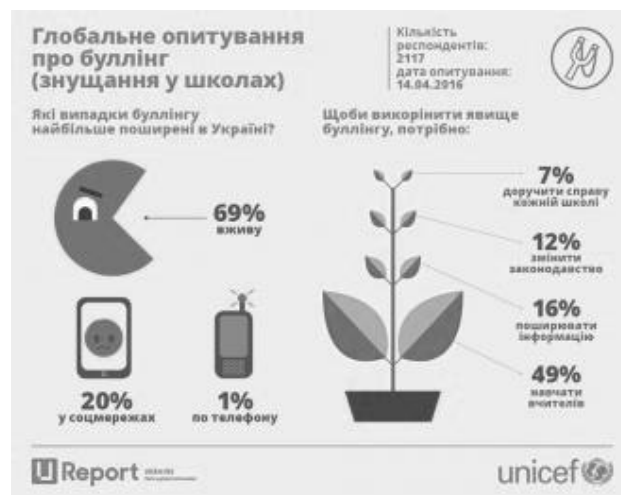


**Завдання.** Які висновки можна зробити на основі аналізу динаміки популярності запитів за ключовим словом «гейміфікація» (гейміфікація) (часовий проміжок 2004-2014)? Аргументуйте.



**Завдання.** Тема «Сутність процесу виховання як соціокультурного явища» (ОК «Педагогіка», бакалаврат)

1. Сформулюйте педагогічну проблему на основі методу шести капелюхів Едварда де Боно.
2. Визначте ключові слова, перелік педагогічних понять, що розкривають сутність представленої ситуації. Складіть концепт-карту.
3. Запропонуйте шляхи вирішення означеної проблеми.



**Завдання.** У монографії Н. Андрійчук «Підготовка вчителів народної школи в учительських семінаріях України (1860-1917 рр.)» (Житомир, 2011, с. 42) наведено відомості про утримання народних шкіл в Російській імперії у 1898-1903 рр. На основі інформаційного пошуку в Інтернет знайдіть дані про витрати на систему освіти України. З урахуванням суттєвої відмінності у грошових одиницях здійсніть порівняння витрат на освіту наприкінці XIX ст. та в сучасних умовах.

**Відомості про утримання народних шкіл в Російській імперії у 1898-1903 рр. (земські губернії)**

Вид витрат	1898р.	1903р.
Середні витрати на одну земську школу	512 руб.	633 руб.
Середні витрати на одного земського учня	7 руб.	9 руб.
Середні витрати на одного учня, що закінчив курс	65 руб.	76 руб.

**Завдання.** За результатами соціологічного опитування (Молодь України – 2017. Тернопіль: ТОВ «Терно-граф», 2017. С. 64) отримано такі дані: «Тільки 9,3% молодих людей постійно стежать за політичним життям в Україні та 22,4% відслідковує головні події в політичному житті країни, а майже третина молоді (32,1%) каже про відсутність інтересу до політичних процесів в Україні. Серед головних чинників «аполітичності» сучасної молоді – недовіра політикам та владі (48%), зневіра щодо важливості своєї громадянської позиції (30,1%) та низька самооцінка власної політичної культури («я нічого в цьому не розумію») (23,6 %)».

1. Сформулюйте запитання на основі таксономії Блума.
2. Яка педагогічна проблема актуалізується на основі аналізу наведених статистичних даних?
3. Запропонуйте шляхи вирішення сформульованої проблеми.

**Завдання.** За результатами соціологічного опитування (Молодь України – 2017. Тернопіль: ТОВ «Терно-граф», 2017. С. 6) отримано дані щодо запитання «Чого найбільше ви хотіли б досягнути в житті?». Які висновки в контексті реалізації завдань освітнього простору можна зробити за такими статистичними даними?

Розподіл відповідей на запитання «Чого найбільше Ви хотіли б досягнути в житті?» (серед усіх респондентів/-ок, N=2000), %

Сімейного щастя	63,6
Здоров'я	53,6
Зробити кар'єру	39,3
Бути вільним і незалежним у своїх рішеннях та вчинках	29,1
Багатства	28,1
Мати можливість реалізувати свій талант і здібності	22,1
Стати кваліфікованим спеціалістом	14,2
Принести користь своїй країні	8,1
Спокою та можливості ні в що не втручатися	7,0
Влади	3,1
Слави	2,0
Важко відповісти	0,8
Нічого	0,5
Інше	0,1

*Сума відповідей переважає 100 %, оскільки респонденти могли обрати кілька варіантів відповідей.*

Розподіл відповідей на запитання «Чого найбільше Ви хотіли б досягнути в житті?» (серед усіх респондентів/-ок, N=2000), %

	Серед усіх	14-19 років	20-24 роки	25-29 років	30-34 роки
Сімейного щастя	63,6	54,8	57,0	69,7	69,4
Здоров'я	53,6	43,0	46,6	58,2	62,7
Зробити кар'єру	39,3	49,8	46,8	33,6	30,6
Бути вільним і незалежним у своїх рішеннях та вчинках	29,1	25,4	32,1	27,2	31,2
Багатства	28,1	30,0	29,6	27,4	26,0
Мати можливість реалізувати свій талант і здібності	22,1	23,7	23,4	19,0	23,1
Стати кваліфікованим спеціалістом	14,2	19,6	16,8	12,7	9,4
Принести користь своїй країні	8,1	8,7	6,6	8,5	8,3
Спокою та можливості ні в що не втручатися	7,0	4,6	4,3	8,2	10,0
Влади	3,1	3,6	3,2	3,0	2,6
Слави	2,0	3,1	2,3	1,6	1,3
Важко відповісти	0,8	0,5	0,9	0,9	0,7
Нічого	0,5	0,7	0,2	0,2	0,7
Інше	0,1	-	0,4	-	-

*Сума відповідей переважає 100 %, оскільки респонденти могли обрати кілька варіантів відповідей.*

**Завдання.** Як впливає, на вашу думку, ставлення до освіти, рівень задоволеності освітою на успішність навчальної діяльності? Зверніть увагу на статистичні дані (Молодь України – 2018 / Результати репрезентативного соціологічного дослідження. Київ: ДП «Редакція інформаційного бюлетеня «Офіційний вісник Президента України», 2018. С. 47).

Розподіл відповідей на запитання «Чи задоволені Ви рівнем своєї освіти?»  
(серед усіх респондентів/-ок, N=2001), %

	Серед усіх	За статтю		За типом поселення	
		Молоді чоловіки	Молоді жінки	Міська молодь	Сільська молодь
Так, цілком задоволений	32,1	29,6	34,8	32,2	32,1
Скоріше, так, ніж ні	33,2	33,0	33,5	35,3	28,6
Скоріше, ні, ніж так	19,4	21,2	17,4	20,7	16,4
Ні, не задоволений	9,6	10,5	8,8	6,8	15,9
Важко відповісти	5,7	5,7	5,5	5,0	7,0