

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
Державний заклад
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К. Д. УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Княжева Ірина Анатоліївна

УДК 37822+371.15+373.2+374.147+008

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

13.00.08 – дошкільна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
доктора педагогічних наук

Науковий консультант:
Карпова Елла Едуардівна,
доктор педагогічних наук,
професор

Одеса – 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ I. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ	20
1.1. Соціально-історичний досвід підготовки викладачів для вищої школи	20
1.2. Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в умовах магістратури в наукових дослідженнях	45
Висновки з розділу I	72
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН	75
2.1. Методологічні підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін»	75
2.2. Зміст наукового макроконцепту «культура»	102
2.3. Генезис і розвиток методичної культури як соціокультурного феномена	118
2.4. Сутність і характеристика поняття «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» спеціальності «Дошкільна освіта»	140
2.5. Компоненти і показники методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»	164
Висновки з розділу II	200
РОЗДІЛ III. КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ І ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»	203
3.1. Обґрунтування концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури	203

3.2.	Педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»	223
3.3.	Характеристика педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»	243
	Висновки з розділу III	268
	РОЗДІЛ IV. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ	271
4.1.	Мета, завдання і методика організації експериментального дослідження	271
4.2.	Результати констатувальних зрізів та їх аналіз	296
4.2.1.	Прогнозування розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»	312
4.3.	Реалізація педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури	325
4.4.	Результати прикінцевих зрізів та їх аналіз	393
	Висновки з розділу IV	405
	ВИСНОВКИ	410
	СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	415
	ДОДАТКИ	479

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Невід'ємною складовою інтеграції вищої освіти України до Європейського освітнього простору є підвищення її якості. Зазначені в багатьох нормативних актах завдання, що регламентують діяльність і напрями розвитку вищої школи, вимагають забезпечення її конкурентоспроможності через створення простору для творчого самовизначення викладачів і студентів, розвитку в них здатності до самовдосконалення, опанування засобів інноваційного підходу до роботи. Покращання якості вищої освіти неможливе без поліпшення всіх складових професійно-педагогічної діяльності викладачів вищої школи, зокрема таких, що пов'язані з організацією і методичним забезпеченням процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Кардинальні зміни в сучасній системі дошкільної освіти, пов'язані з прийняттям «Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти до 2017 року», нової редакції Базового компонента дошкільної освіти, скороченням терміну перебування дітей у дошкільних навчальних закладах, введенням обов'язкової передшкільної освіти дітей п'яти років, актуалізують особливу важливість поліпшення професійно-педагогічної діяльності тих викладачів, які здійснюють у вишах підготовку майбутніх вихователів для першої ланки освіти – дошкільної.

Озброєння викладачів інструментами методичного забезпечення навчального процесу у вищій школі виявляється в їхній методичній культурі як інтегративній характеристиці загальної і професійно-педагогічної культури. Методична культура зумовлена специфікою викладацької діяльності і потребує внутрішньої узгодженості та взаємної відповідності всіх її компонентів. Вона неможлива без глибокого усвідомлення викладачами вищої школи місця і ролі освітніх процесів та освітніх систем у розвитку світового культурного простору, розуміння цілісної єдності культурного розмаїття в освіті, шляхів використання здобутків світової педагогічної культури у процесі підготовки

фахівців вищої школи і педагогічних працівників системи дошкільної освіти відповідно до викликів сьогодення.

Культура як інтегративний компонент змісту освіти стала предметом досліджень В. І. Бондаря, Ф. Н. Гоноволіна, Дж. Картера, Н. В. Кузьміної, Л. М. Мітіної, О. Г. Мороза, К. У. Петтерсона, С. О. Сисоєвої, В. О. Сластьоніна та інших учених.

У низці наукових досліджень вивчено такі аспекти підготовки педагога до культуровідповідної професійної діяльності, як-от: дидактична (В. Й. Гриньов, О. О. Ігумнов та ін.); методологічна (В. В. Краєвський, С. В. Кульневич, Ю. В. Сенько, В. Е. Тамарін та ін.); комунікативна (О. М. Волкова, О. О. Гаврилюк, В. С. Грехнев, І. В. Гришняєва, Л. Л. Лузяніна, Г. П. Максимова, А. В. Мудрик, В. В. Садова та ін.); рефлексивна (Г. О. Дегтяр, В. К. Єлісеєв, Т. В. Шелкунова та ін.); морально-духовна (К. Й. Артамонова, Л. І. Бурдейна, Л. П. Ілларіонова, О. І. Мінаєва, О. В. Храброва та ін.); інтелектуальна (І. В. Захаров, Н. М. Петрова та ін.); дослідницька (Л. М. Кустов, Л. С. Подимова та ін.), науково-методична (С. Д. Кичкіна, Л. О. Плеханова, Ю. В. Подповетна та ін.), інформаційна (В. Т. Гальченко, О. В. Данільчук, Т. С. Коваль, Т. І. Полякова, І. В. Шевердин та ін.) тощо. Досліджено оптимальні умови формування методичної культури майбутніх учителів початкових класів у контексті підготовки у виші (І. М. Артемьєва), зокрема на першому ступені педагогічної освіти (А. П. Карачевцева), педагогічні умови формування інноваційної методичної культури вчителя початкових класів (Т. М. Бережна), специфіку формування методичної культури вчителів шкіл нечисленних народів Півночі (О. В. Ліпунова).

Різні аспекти фахового становлення майбутніх вихователів подано в дослідженнях вітчизняних учених (Г. В. Бєленька, А. М. Богуш, Н. В. Гавриш, Н. Г. Грама, Т. Г. Жаровцева, О. Г. Кучерявий, Н. В. Лисенко, І. О. Луценко, В. В. Нестеренко, Т. І. Поніманська, Н. О. Сайко, Т. М. Степанова, І. В. Шевченко та ін.) і зарубіжних (Н. С. Астафьєва, Р. С. Буре, С. А. Козлова, Т. А. Кулікова, П. Г. Саморукова, Л. Г. Семушина, В. І. Ядешко та ін.).

Розглянуто теоретико-методичні засади ступеневої підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах магістратури у вищих навчальних закладах (Л. В. Артемова), підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності (Л. В. Козак), до конструювання змісту та технології підготовки студентів коледжів спеціальності «Дошкільна освіта» (Н. О. Морєва); досліджено формування у майбутніх викладачів професійної самостійності (І. О. Лавринець). Натомість методична культура викладачів педагогічних дисциплін у вищій школі, їхня підготовленість до методичного забезпечення навчального процесу і методично доцільної організації навчальної діяльності студентів спеціальності «Дошкільна освіта» не були предметом окремого дослідження.

Отже, актуальність і доцільність дослідження зумовлена необхідністю розв'язання суперечностей між:

- соціальним замовленням щодо здійснення модернізації вищої освіти через активізацію інноваційної діяльності її викладачів і реальним рівнем розвитку їхньої методичної культури;

- новими, підвищеними вимогами до рівня методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дошкільної галузі і відсутністю науково обґрунтованих, апробованих моделей її розвитку в умовах магістратури;

- наявними технологіями організації педагогічного процесу в педагогічному університеті і сучасними завданнями підготовки фахівців, здатних проектувати, адаптувати, організовувати, контролювати навчальний процес вищої школи, готових до авторизації педагогічного досвіду;

- потребою у професійній підготовці майбутніх викладачів дошкільної галузі освіти, здатних до осмислення, переробки і привласнення базових сенсів та форм педагогічної діяльності і відсутністю належного методичного забезпечення такої підготовки.

Потреба в розв'язанні означених суперечностей зумовила вибір теми дисертаційного дослідження «Теоретико-методологічні засади розвитку

методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової теми кафедри дошкільної педагогіки «Професійне становлення педагога в умовах модернізації вищої освіти» (№ 0109U000188), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського». Тему дисертації затверджено вченою радою Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 11 від 30.06.2011 р.) й узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні (протокол № 7 від 27.07.2011 р.).

Мета дослідження: науково обґрунтувати концептуальні теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури та педагогічну технологію їх реалізації.

Завдання дослідження:

1. Визначити науково-методологічні концепти розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури.

2. Розкрити сутність і структуру феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»; уточнити поняття «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура», «професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи».

3. Теоретично обґрунтувати генезис і розвиток методичної культури як соціокультурного феномена.

4. Визначити компоненти, показники, схарактеризувати рівні розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістерської підготовки в педагогічному виші.

5. Розробити концептуальну модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури.

6. Визначити і науково обґрунтувати педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури.

7. Розробити й експериментально перевірити педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Об'єкт дослідження: професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи у вищих педагогічних навчальних закладах.

Предмет дослідження: розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах підготовки за магістерською програмою.

Загальна гіпотеза дослідження. Методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» як складне особистісне утворення виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання. Методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін сприяє ефективному здійсненню професійно-педагогічної діяльності і здатна розвиватись у процесі їхньої професійної підготовки в умовах магістратури. Розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін забезпечується організацією професійно-педагогічної підготовки відповідно до концептуальної моделі, що здійснюється поетапно і включає теоретико-методологічний, процесуально-технологічний та рефлексивно-результативний етапи; реалізацією відповідних педагогічних умов і педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури.

Загальна гіпотеза конкретизована частковими припущеннями про те, що:

– методична культура є інтегративною характеристикою загальної і професійно-педагогічної культури, що в діалектиці особливого й окремого функціонує як підсистема методичної культури суспільства та різновид професійно-педагогічної культури;

– методична культура здатна проявляти себе в таких вимірах: соціальному (як рівень розвитку наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій) і особистісному (як системне динамічне особистісне утворення, що обіймає низку компонентів, які формують його структуру та забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають);

– розвиток методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» відбувається як рух від базового (низького) рівня до професійно-аксіологічного (найвищого) і характеризується якісними змінами в системі його методичних знань, умінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій;

– ефективність розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» зумовлена реалізацією педагогічних умов, що передбачають: висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах їхньої магістерської підготовки.

Провідна ідея дослідження. Розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розглядаємо як динамічний процес їхнього професійного становлення в

методичній культурі суспільства як соціокультурному феномені і поступової трансформації методичної культури суспільства в індивідуально-особистісну методичну культуру майбутнього викладача. Вихід на кожний новий рівень розвитку методичної культури відбувається на основі осягнення майбутніми викладачами здобутків попереднього досвіду і продукування нових ціннісних сенсів у змісті та способах організації педагогічної діяльності, що здійснюється на матеріалі педагогічних дисциплін.

Концепція дослідження. Досягти якості вищої освіти неможливо без підвищення рівня методичної культури викладачів, що виступає складником їхньої педагогічної культури, показником якості професійної підготовки і потребує осмислення цінностей та особливостей викладацької діяльності. Для викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» водночас це передбачає усвідомлення специфіки і цінностей діяльності педагогів системи дошкільної освіти. Методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» дозволяє привласнити суспільний і усвідомити власний досвід організації навчання студентів, перетворити його на чинник професійного розвитку особистості, сформувати систему методико-педагогічних цінностей, що кристалізується в персоніфіковану систему педагогічної діяльності.

Концепція розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури передбачає три взаємопов'язані концепти.

Методологічний концепт відображає взаємозв'язок і взаємодію культурологічного, системного, синергетичного, аксіологічного й особистісно-діяльнісного підходів до вивчення методичної культури та проблеми її розвитку в майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Згідно з культурологічним підходом, що характеризується пріоритетом людської природи, методична культура є соціокультурним феноменом, який виник завдяки комунікації між наявними і новими сучасними педагогічними практиками, примноженню й узагальненню педагогічного досвіду. Її

джерелами є, з одного боку, різноманітна практика викладання, а з іншого – уявлення, в яких окремі боки педагогічного досвіду інтегровані в цілісні педагогічні знання. Онтологічними ознаками методичної культури є: інтеграція педагогічної теорії і практики; кристалізація індивідуального та привласненого колективного досвіду в навчанні інших. Сенсоутворювальним ядром методичної культури виступає загальна культура, професійно-педагогічна діяльність і ціннісні орієнтації майбутнього викладача.

Системний підхід дозволив досліджувати методичну культуру як цілісне системне утворення, що має певну будову й особливості функціонування. Структура методичної культури характеризує її своєрідність: компоненти методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» виступають як самостійні, проте не ізольовані складники, що взаємопов'язані і взаємодіють між собою.

Застосування синергетичного підходу дало змогу розглядати методичну культуру майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» як складну відкриту нелінійну систему, що здатна до самоорганізації та саморозвитку; дослідити особливості її виникнення і перспективи розвитку як особистісного утворення.

Аксіологічний підхід, характеризує розвиток методичної культури як входження майбутнього викладача в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи суспільних цінностей і становлення на їх основі ціннісних орієнтацій особистості, визначає їх місце у структурі досліджуваного феномена й умови подальшого розвитку.

Особистісно-діяльнісний підхід дозволив максимально враховувати індивідуальний досвід тих, хто навчається, як суб'єктів освітнього процесу, потреби в самоорганізації і саморозвитку через організацію навчальної, квазіпедагогічної та педагогічної діяльності, що передбачає не лише привласнення здобутків методичної культури суспільства, а й культуровідтворення і культуротворення.

Теоретичний концепт окреслює основні ідеї, висвітлює науковий апарат дослідження, визначає вихідні положення, принципи, що розкривають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції з практикою розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»: додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб'єктності.

Теоретичні засади дослідження становлять положення, висновки, результати досліджень з проблем: філософських концепцій освіти як культури С. І. Гессена, І. А. Зязюна, І. А. Клімова та ін.; культурологічних концепцій М. М. Бахтіна, С. Б. Кримського, Ю. І. Пассова, В. М. Розіна та ін.; професійної підготовки майбутніх фахівців (С. І. Архангельський, Є. С. Барбіна, Н. Г. Грама, Н. В. Гузій, О. А. Дубасенюк, Т. Г. Жаровцева, М. Б. Євтух, Е. Е. Карпова, Н. В. Кічук, В. В. Корнешук, Н. В. Кузьміна, З. Н. Курлянд, А. Ф. Линенко, С. А. Литвиненко, В. І. Лозова, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, Р. М. Пріма, В. О. Сластьонін, Р. І. Хмелюк, Л. О. Хомич, Г. Х. Яворська та ін.); цілісної побудови навчально-виховного процесу (Ю. В. Васильєв, В. В. Ільїн, В. В. Краєвський, В. А. Семиченко та ін.); теорії педагогічних систем, системного аналізу педагогічного процесу вищої школи (А. М. Алексюк, В. П. Беспалько, І. В. Блауберг, В. І. Загвязинський, В. М. Садовський, А. В. Хуторської та ін.); педагогічного процесу як суб'єкт-суб'єктної взаємодії, цілісність соціального і професійного становлення особистості (Ю. К. Бабанський, М. В. Кларін, Г. Б. Корнетов, О. М. Леонт'єв, Г. П. Щедровицький та ін.); сутність, зміст, технології педагогічної освіти (В. І. Бондар, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, Г. К. Селевко, Н. Є. Щуркова, І. С. Якіманська та ін.); особистості та її розвитку у процесі педагогічної діяльності (А. О. Вербицький, В. М. Галузинський, І. А. Зязюн, О. Г. Мороз, І. П. Підласий, О. Я. Савченко, О. М. Семенов, О. В. Сухомлинська та ін.); методичні пошуки шляхів ефективного професійного становлення майбутнього спеціаліста в умовах вищих навчальних закладів (В. Є. Берека, А. М. Богуш, С. У. Гончаренко, О. Е. Коваленко, О. Г. Кучерявий,

Г. М. Падалка, О. О. Романовський, О. П. Рудницька, Р. К. Серьожникова та ін.); праці з питань професійної культури майбутнього педагога (О. В. Барабанщиков, В. Л. Бенін, Є. В. Бондаревська, М. М. Букач, В. М. Гриньова, О. І. Жорнова, І. Ф. Ісаєв, І. А. Колесникова, Н. Н. Масленнікова, І. О. Пальшкова та ін.).

Технологічний концепт репрезентує технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» як теоретично обґрунтований системно структурований процес розробки й гарантовано ефективною реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) у заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується визначеним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури; містить опис її складників.

Реалізація визначених у дослідженні завдань здійснювалася з використанням комплексу **методів дослідження**: для визначення теоретико-методологічних і методичних засад дослідження використано системний, ретроспективний, порівняльний аналіз та узагальнення філософської, культурологічної, психологічної, педагогічної науково-методичної літератури з проблем культуровідповідної професійної підготовки майбутніх педагогів; вивчення особливостей розвитку методичної культури майбутніх викладачів здійснено емпіричними методами тестування, опитування, спостереження, самооцінки, експертної оцінки, вивчення навчально-методичної і звітної документації тощо; для обґрунтування і розробки концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» – методи теоретичного і математичного моделювання; для розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах педагогічного університету проведено педагогічний експеримент; з метою узагальнення одержаних результатів дослідження, їх кількісного та якісного аналізу використано методи математичної статистики (кластерний, регресійний аналіз, статистична обробка даних за медіанним критерієм тощо).

Експериментальною базою дослідження виступили: Інститут дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», факультети: розвитку дитини Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського, психолого-педагогічний Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», педагогічний Мукачівського державного університету, дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету. На різних етапах експерименту, що проводився впродовж 2008-2013 р. р., у ньому взяли участь 802 особи, з них: 316 студентів старших курсів, 257 магістрантів, 229 викладачів.

Наукова новизна одержаних результатів. Уперше розроблено і науково обґрунтовано концепцію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури, що включає методологічний, теоретичний та технологічний концепти; теоретично обґрунтовано генезис і розвиток методичної культури як соціокультурного феномена, його місце в загальній, педагогічній, професійно-педагогічній культурі. Розкрито сутність і структуру поняття «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання; визначено його компоненти (когнітивний, діяльнісно-організаційний, ціннісно-мотиваційний, рефлексивно-оцінний) і показники (володіння і розуміння професійної мови, уявлення про сутність методичної культури викладача, сформованість базових методично-педагогічних знань, організаторські здібності, сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, досвід створення методичних продуктів як артефактів, здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної

діяльності, рефлексивність, здатність до саморозвитку, професійно-зорієнтована спрямованість особистості, сформованість професійно-педагогічної мотивації, ціннісна орієнтація на методичну діяльність), схарактеризовано рівні розвитку методичної культури (базовий, соціально-імперативний, професійно-аксіологічний). Розроблено концептуальну модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», що містить теоретико-методологічний, процесуально-технологічний і рефлексивно-результативний етапи. Визначено і науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» (висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах їхньої магістерської підготовки). Уточнено поняття «педагогічна культура», «професійно-педагогічна культура», «професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи». Подальшого розвитку набула теорія і методика професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» у вищих педагогічних навчальних закладах.

Практичне значення одержаних результатів. Розроблено й експериментально перевірено педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах вишу, зміст і структуру навчальної програми нормативної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах», програми педагогічної (асистентської) практики для магістрантів у ВНЗ, що забезпечують розвиток у майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» методичної

культури; методику визначення рівнів розвитку цієї культури в умовах магістерської підготовки в педагогічному виші.

Результати дослідження можуть використовуватись у процесі підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» напряму «Педагогічна освіта»; для розробки навчальних програм з дисциплін педагогічного циклу, педагогічної практики, фахових методик, навчально-методичних посібників і рекомендацій для студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта» та викладачів вищої школи; при оновленні змісту лекційних курсів і завдань педагогічної практики, створенні нових методик та технологій їх викладання; у системі підвищення кваліфікації викладачів вищої школи.

Результати дослідження **впроваджено** у практику роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження № 469 від 13.03.14 р.), Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського (акт про впровадження № 301/387 від 19.03.14 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) (акт про впровадження № 392 від 04.02.14 р.), Мукачівського державного університету (акт про впровадження № 726 від 25.03.13 р.), Уманського державного педагогічного інституту імені Павла Тичини (акт про впровадження № 208/162 від 20.02.14 р.), Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет» (акт про впровадження № 01.2-08/253 від 03.02.14 р.), Херсонського державного університету (акт про впровадження № 01-24/810 від 25.03.14 р.), [ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»](#) (акт про впровадження № 68-14-28 від 14.02.14 р.).

Достовірність наукових результатів забезпечено методологічною обґрунтованістю вихідних позицій; використанням комплексу методів дослідження, що адекватні його предметові, меті і завданням; тривалим характером та можливістю повторення дослідно-експериментальної роботи; репрезентативністю об'єму вибірки і статистичною значущістю експериментальних даних; сталістю отриманих емпіричних даних та обробкою

їх статистичними методами; якісним і кількісним аналізом експериментальних даних; позитивними наслідками упровадження результатів дослідження у процес професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження обговорено на міжнародних: «Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика (Одеса, 1996), «Пріоритетні напрямки розвитку професійної освіти» (Одеса, 2002), «Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования» (Смоленск, 2006, 2008), «Педагогические идеи Е. Н. Водовозовой и современность» (Смоленск, 2009), «Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі» (Одеса, 2009), «Управління якістю підготовки фахівців» (Одеса, 2011), «Вища освіта в сучасному суспільстві: шляхи оновлення та засоби формування» (Одеса, 2011), «Компетентнісний підхід у системі неперервної педагогічної освіти» (Переяслав-Хмельницький, 2013), «Современные методы и техники социально-гуманитарной практики» (Пермь, 2013), «Досягнення соціально-гуманітарних наук у сучасній Україні» (Дніпропетровськ, 2013), «Актуальні питання сучасної педагогіки» (Херсон, 2013), «Нові завдання та напрями педагогіки та психології у XXI столітті» (Київ, 2013), «Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale» (Chișinău, 2013), «Инновации в технологиях и образовании» (Белово, 2013, 2014), «Мир языков: ракурс и перспектива» (Минск, 2013), «Культура, искусство, образование: проблемы и перспективы развития» (Смоленск, 2013), «Психолого-педагогічний супровід формування життєвої компетентності дітей дошкільного та шкільного віку» (Умань, 2013), «Нові завдання та напрями педагогіки та психології у XXI столітті» (Київ, 2013), «Актуальні питання сучасної педагогіки» (Острог, 2013), «Сучасне дошкілля: реалії та перспективи» (Київ, 2013); всеукраїнських з міжнародною участю: «Придніпровські соціально-гуманітарні читання» (Бердянськ, 2012), «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2012), «Досягнення соціально-гуманітарних наук у

сучасній Україні» (Сімферополь – Дніпропетровськ, 2013); всеукраїнських: «Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми» (Київ, 2002), «Підприємництво як чинник економічного і соціального розвитку» (Одеса, 2003), «III всеукраїнські науково-практичні читання студентів та молодих науковців, присвячені педагогічній спадщині К. Д. Ушинського» (Одеса, 2005), «Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі: історія, досвід, перспективи» (Одеса, 2006), «Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу» (Одеса, 2007), «Якість освіти – управління, сертифікація, визнання» (Краматорськ, 2009), «Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика» (Одеса, 2010), «Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах: досвід та проблеми» (Одеса, 2011), «Традиції та новації сучасної освіти в Україні» (Сімферополь, 2013); «Ідеї К. Д. Ушинського в розвитку вітчизняної освіти» (Чернігів, 2013); міжвузівських: «Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України – 97» (Одеса, 1997), «Використання інтерактивних методів при викладанні мови та літератури у середніх та вищих навчальних закладах» (Євпаторія, 2009), «Комунікативно-когнітивний підхід до викладання філологічних та психолого-педагогічних дисциплін» (Євпаторія, 2011) науково-практичних конференціях, Міжнародному симпозиумі, присвяченому 190-й річниці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (Одеса – Стамбул, 2007), II Міжнародному конгресі «Місія вчителя в сучасному світі» (Одеса, 2012).

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 76 публікаціях автора, зокрема: 1 монографії, 34 статтях у фахових виданнях України (2 – в електронних виданнях), 8 публікаціях у наукових періодичних виданнях інших держав (3 – в електронних виданнях), 26 працях апробаційного характеру, 7 роботах, що додатково відображають наукові результати дисертації. Усі праці одноосібні.

Матеріали кандидатської дисертації «Педагогічні умови виховання і розвитку милосердя в дітей старшого дошкільного віку», захищеної в 1992 році,

у тексті докторської дисертації не використано.

Структура та обсяг дисертації. Дисертаційна робота складається зі вступу, чотирьох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел (660 найменувань) і 20 додатків, поданих на 56 сторінках. Робота містить 15 таблиць, 19 рисунків, що обіймають 6 сторінок основного тексту. Повний обсяг дисертації – 534 сторінки. Обсяг основного тексту становить 408 сторінок.

РОЗДІЛ 1

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1.1. Соціально-історичний досвід підготовки викладачів для вищої школи

Необхідність модернізації системи вищої освіти пов'язана з прямою залежністю її результативності від успішності економічного і соціального розвитку суспільства, потребою в підвищенні конкурентоспроможності країни на ринку світових освітніх послуг. Важливим завданням у цьому процесі є підготовка педагогічних працівників, серед яких особливе місце посідає професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи до педагогічної діяльності, що виникає і розвивається як відповідь на потреби суспільства.

На міжнародному рівні це підтверджується прийняттям Генеральною конференцією ООН з питань науки і культури (ЮНЕСКО) Рекомендацій про статус викладацьких кадрів вищих навчальних закладів, де, зокрема наголошується, що «викладання у сфері вищої освіти є висококваліфікованою професією, формою служіння суспільству, яка вимагає від викладацьких кадрів вищих навчальних закладів глибоких знань і спеціальних навичок, що здобуті й підтримуються наполегливим навчанням та дослідницькою діяльністю протягом усього життя...» [331, с. 9–10].

У комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти «Нова динаміка вищої освіти і наукових досліджень для зміни і розвитку суспільства», що пройшла під егідою ЮНЕСКО в Парижі підкреслюється, що «забезпечення якісної вищої освіти вимагає залучення кваліфікованих, талановитих і відданих справі викладачів і наукових працівників» [331, с. 43]. Важливою умовою модернізації освіти визначена в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року підготовка педагогічних і науково-педагогічних кадрів.

Започатковуючи ретроспективний аналіз становлення університетської освіти щодо практики професійної підготовки викладачів вищої школи, вважаємо за потрібне уточнити наше розуміння сутності цієї дефініції.

У словникових джерелах [93, с. 262; 630, с. 390] термін «професійна підготовка» визначається як сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду та норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією.

На системності, інтегральності та багатокomпонентності цього поняття наголошується в багатьох дослідженнях (Н. В. Гузій [121], Т. Г. Жаровцева [164], О. Г. Мороз [409], О. М. Пехота [461], С. О. Сисоєва [524], В. О. Сластьонін [454], Р. И. Хмельюк [452] та ін.), оскільки професійна підготовка фахівців – це складна психолого-педагогічна система із специфічним змістом, наявністю структурних елементів, формами стосунків, особливостями навчального процесу, специфічного для певного фаху знаннями, вміннями і навичками.

В. В. Корнєшук [321] термін «професійна підготовка» трактує як педагогічний процес у вищих навчальних закладах, спрямований на формування в особистості професійно значущих знань, практичних умінь і навичок професійної діяльності, професійно-важливих якостей відповідно до освітньо-кваліфікаційних характеристик.

У дослідженні В. В. Нестеренко [421] на основі аналізу понять «підготовка» і «професійна підготовка» переконливо обґрунтовується думка про те, що другий термін є конкретизацією першого, оскільки поняття «професійна» звужує все різноманіття наявних способів підготовки до певної професії як сфери застосування людиною набутих знань, умінь і навичок.

Конкретизацію професійної підготовки в контексті педагогічної діяльності здійснила О. А. Абдулліна, використовуючи для цього термін «професійно-педагогічна підготовка», що тлумачиться як складна система, що включає взаємопов'язані і взаємозумовлені підсистеми, які самі по собі є відносно самостійними. Серед таких систем вирізняються: психолого-

педагогічна, спеціально-наукова, суспільно-політична і загальнокультурна [1, с. 25].

У дослідженні О. М. Пехоти й А. М. Старевої акцентується на тому, що висвітлення пріоритетності загальнопедагогічної, методичної і професійно-практичної складових підкреслює той факт, що професійна підготовка є власно педагогічною за умови дотримання їх взаємозв'язку, поступовості та неперервності [461, с. 16]. Вона трактується як об'єктивно наявний процес навчання (викладання й учіння), засвоєння майбутнім педагогом професійних загально педагогічних і методичних знань, вироблення відповідних умінь та навичок у ході педагогічної практики; формування в нього потреб самоосвіти, самовдосконалення і самореалізації; досягнення з цією метою єдності педагогічної теорії та практики, фундаментальності й мобільності, науковості та культуровідповідності професійних знань [461, с 17].

Ряд науковців (С. В. Кульневич [343], В. В. Сериков [519], Л. М. Серебренніков [518] та ін.) визначають професійно-педагогічну підготовку як динамічний процес, результатом якого є готовність особистості до здійснення педагогічної діяльності. Ця думка підтверджена даними наукових досліджень А. Ф. Линенко [364], О. Г. Мороза [409], Т. Г. Жаровцевої [164] та ін., у яких підкреслюється, що готовність є метою, результатом і показником якості підготовки, а підготовка є засобом формування готовності.

А. І. Кузьмінський виокремлює два аспекти, у яких інтерпретується поняття професійна підготовка педагога: як певна якість особистості, що виражає її здатність до виконання своїх професійних функцій та як процес формування особистості педагога [340].

Слугує на увагу позиція В. А. Семиченко [513], яка розглядає професійну підготовку у трьох аспектах: як процес, у ході якого відбувається професійне становлення майбутніх спеціалістів, як мету і результат діяльності вищого навчального закладу та як сенс включення студента до навчально-виховної діяльності.

Отже, аналіз публікацій показав, що професійна підготовка розглядається

як процес професійного становлення особистості, як складна система, як мета і результат діяльності вищих навчальних закладів й вищої освіти загалом.

На підставі аналізу наведених визначень професійну підготовку майбутніх викладачів вищої школи розуміємо як особливий процес, що здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах, метою якого є спеціально організоване привласнення людиною знань, умінь, способів діяльності, що є теоретичною і практичною базою педагогічної професії, а також відповідних ціннісних орієнтацій, внаслідок формування яких вона може бути готовою до виконання викладацької діяльності на високому професійному рівні.

Професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи завжди була одним із завдань університетської освіти. Аналіз літературних джерел [96; 152; 168; 339; 389; 458; 538 та ін.] виявив, що прототипами перших європейських вищих навчальних закладів вважаються давньоримський «Атенеум» і константинопольська Магнаврська школа, основана візантійським регентом Вардою на основі старішої школи, організованої Феодосієм II. Вони були зразками для створення професійних шкіл (Бейрут, Монпельє, Салерно, Падуя тощо) і перших університетів (Болонья, Париж, Саламанка, Віченца, Арєццо, Оксфорд, Кембридж, Падуя, Лісабон, Гейдельберг, Прага, Краків, Лейпциг, Львів тощо). До кінця XVI сторіччя в Європі вже існувало 80 університетів. Їх головними завданнями були концентрація, вироблення і трансляція знання, що відповідає критеріям істинності, об'єктивності та фундаментальності і підготовка інтелектуальної та професійної еліти. Така тенденція трансформації професійної школи, основним завданням якої є високоякісна професійна підготовка фахівців, а університет націлений більшою мірою на отримання і тиражування фундаментальних знань, та навпаки, зберігається й досі.

Зауважимо, що система викладання в період античності відрізнялася від системи, що поступово склалася в середні віки. Так, в античну епоху біля філософів-учителів збиралися люди, які потребували інтелектуального спілкування. Вони отримували знання й певну культуру мислення. В епоху

раннього Середньовіччя в Європі майже зникають вогнища інтелектуального життя. Остання філософська школа була закрита в 529 році в Афінах. Значна кількість учених-викладачів переїхала спочатку в Дамаск, а потім у Багдад. Такий перший в історії значний «витік» освічених людей призвів до катастрофи в області наук, до занепаду на багато сторіч європейської культури, з одного боку, і до розквіту арабської, з іншого.

Певний сплеск інтересу до освіти на теренах Європи виникає в епоху Каролінгів, коли освіта й ерудиція стають самоцінністю. Виникає два типу шкіл – монастирські та єпископські (кафедральні). Тепер викладачами були не філософи, точніше не філософи-язичники. Для того, щоб здійснювати викладання потрібно було вірити в Бога. Виникає інше ставлення до освіти. Тут важливим був не стільки її результат, скільки сам процес. Фактично освіта була формою служіння Богу, одною із форм духовного подвигу.

Сам термін «університет» (лат. *universitas* – цілість, сукупність, спільність) спочатку позначав певну гільдію, відкриту міжнаціональну корпорацію, асоціацію викладачів і студентів з високим ступенем автономії. Університет мав право створювати свої закони, статuti, що регламентували оплату праці викладачів, прийоми і методи навчання, дисциплінарні норми, порядок проведення іспитів та присудження ступенів тощо. Саме незалежність була однією з вирішальних рис університету.

Навчання в університеті відбувалося за створеною Алкуїном схемою: латина – сім вільних мистецтв – богослов'я. Головними дієвими особами університетів були викладачі. Їхнє слово не обговорювалось, а точно відтворювалось, цим словом клялися. Фігура вчителя, поклоніння йому породило ідею зразка, приклада, виникають різні приписи, канони, рецепти викладацької діяльності як основа методичної культури. Саме до конкретних викладачів записувалися студенти, саме викладачі відповідали за них і свідчили про якість їхньої підготовки, яка підтверджувалася присудженням певного вченого ступеня як інституту «соціальної магії», коли людина ставала іншою, особливою для соціуму [167].

Випускникам середньовічних європейських університетів присуджували вчені ступені спочатку в дусі учнівства, школярства. Історія набула «педагогічного розміру», де Христос був головним вчителем. Життя, за влучним висловом С. С. Авернинцева, стало подібним до школи, де всі постійно вчать або навчаються: учень – підмайстер – майстер; паж – зброносець – лицар; студент – бакалавр – магістр [4]. По завершенню 5-6 річного навчання на підготовчому факультеті за умови успішно складеного іспиту, до якого допускалися лише особи, які прочитали рекомендовані книги і взяли участь у належній кількості диспутів, студент отримував ступінь бакалавра (з лат. «baccalaureatus» – увінчаний лавром), що відповідав рівню підмайстра. Бакалавр, якщо він вирішував навчатися далі, не лише слухав лекції інших професорів, а й починав виконувати власне педагогічну діяльність, коли допомагав навчати студентів молодших курсів упродовж не менше, ніж двох років. Лише після публічного захисту своєї наукової праці і витримавши диспут, який міг тривати 12–15 годин, бакалавр діставав ступінь магістра, що відповідав рівню майстра. Але надзвичайна складність навчання приводила до того, що титул бакалавра одержувала лише третина студентів, а магістра – тільки кожний шістнадцятий. Магістри мали право викладати на підготовчому факультеті «сім вільних мистецтв», виділених Марціаном Капеллою і розділених «останнім римлянином» Боециєм на тривіум і квадріум, практично на гуманітарний і природничий цикли [152]. Таким чином, ще із Середньовіччя титул магістра свідчив про наявність викладацького досвіду і вказував на можливість його майбутньої педагогічної кар'єри в університеті.

Основним завданням викладача в середньовічному університеті було читання і пояснення певної книги та (або) коментарів до неї. Проте на відміну від античності, студенти мали можливість фіксувати ці пояснення, робити «глоси». Поява матеріальних носіїв для утримання певного об'єму інформації, до якої можливо було повернутися, поміркувати, призвело до суттєвих змін не лише в освіті, а й у культурі загалом. Для людей, які були пов'язані з текстами, стало звичним працювати з ними: структурувати, думати на берегах сторінок

тощо [435].

Джон Ньюмен, який вважається засновником сучасної філософської теорії університетської освіти, бачив її основну місію в затвердженні єдності людства. Для обґрунтування цієї думки філософ послуговувався ідеєю Аристотеля про те, що все знання утворює єдине ціле, з якого виокремлюються різні напрями пізнання. Завданням університету як «школи універсального пізнання» є «зведення в одному місці багатьох людей ... для збереження вільної циркуляції думки» завдяки особистому спілкуванню [179, с. 39]. Саме «культивування інтелекту» було і є, на думку вченого, пріоритетом університетської освіти.

Першими вітчизняними вищими навчальними закладами вважаються Острозька (1576–1624 р. р.) і Києво-Могилянська (1631 р.) академії, хоча існує припущення, що перша вища школа була заснована 1037 р. в Києві при храмі Святої Софії [339]. З урахуванням історичного часу їх виникнення й існування, а також зважаючи на такі показники, як мета закладу, його устрій чи організація, склад викладачів, коло навчальних дисциплін, рівень їх викладання, рівень освіти, причетність викладачів до науково-дослідної роботи, оцінка роботи закладу громадськістю [96, с. 287], ці навчальні заклади можуть вважатися вищими. Викладання в них здійснювали переважно випускники західноєвропейських університетів. Так відомо, що опікуном-проректором Києво-Могилянської академії був випускник Краківського університету Петро Могила, який проходив навчання і в Сорбонні.

Києво-Могилянська академія, курс навчання в якій тривав 12 років, упродовж тривалого часу стає осередком прогресу і культури. Накопичений нею освітній і науковий потенціал, досвід педагогічної діяльності її викладачів та випускників, їхня методична культура, сприяли переходу від стихійної підготовки педагогічних кадрів до цілеспрямованої і систематичної, надали міцний поштовх розвитку європейської вищої освіти, поширенню демократичних принципів її організації. Її найвідомішими випускниками, окрім шістьох гетьманів України, були Григорій Сковорода, Рафаїл Заборовський,

Дмитро Туптало, Олександр Безбородько, Петро Гулак-Артемовський, Максим Березовський, Георгій Кониський, Пилип Козацький, Дмитро Бортнянський, Йов Борецький, Григорій Полетика та ін.

Першими вищими школами Росії були Московська школа математичних і навігаційних наук (1701 р.), петербурзькі Морська академія (1715 р.), Горне училище (1733 р.) і Морський кадетський корпус (1750 р.). Особливим етапом розвитку вищої освіти було відкриття в 1725 р. Академії наук Росії і в 1755 р. – Московського університету, що став основним центром підготовки викладацьких кадрів Російської імперії. Варто зазначити, що з перших 20 академіків – 13 були випускниками Києво-Могилянської академії. Тоді ж починається історія підготовки вітчизняних магістрів, що відтепер здійснюється, як і розвиток вищої школи взагалі, на теренах Російської імперії [415, с. 12–13]. Офіційно ступінь магістра було введено в 1803 р. спеціальним імператорським указом. Особи, які його отримували мали право завідувати кафедрою.

У 1819 р. було затверджене положення, що регламентувало отримання наукових ступенів (дійсний студент, кандидат університету, магістр і доктор), порядок захисту дисертацій та складання відповідних екзаменів [415]. Дійсний студент, як нижчий науковий ступінь, присуджувався особам, які завершили навчання в університеті, проте їх результати не були відмінними. Лише через рік по завершенні навчання, за умови написання якісної наукової роботи і складання іспитів, дійсний студент одержував право на здобуття наукового ступеня кандидата. Його отримували також випускники, які відмінно завершили навчання в університеті. Через два роки після отримання ступеня кандидата магістрами могли стати особи, які володіли методами викладання науки, мали універсальні знання, публічно захистили дисертацію і склали іспит, що мав два запитання. Докторський іспит містив чотири запитання, передбачав захист дисертації, написаної латиною, та успішну викладацьку роботу впродовж трьох років після отримання магістерського ступеня [168].

Цьому положенню передував проект М. В. Ломоносова 1764 р. про

надання Академії наук і Московському університету права присуджувати «всім достойним випускникам» ступень «лиценціята і доктора» на юридичному та медичному факультетах і «магістра та доктора» – на філософському. Ці ступені, на думку вченого, потрібні не лише для оцінки заслуг окремих викладачів у педагогічній діяльності в університеті, а й для просування в кар'єрі згідно з «Табелем о рангах». Хоча ці пропозиції прийняті не були, вони склали базу для майбутніх відповідних рішень [342].

Створення Московського університету було мотивовано, зокрема й необхідністю заміни іноземних викладачів «національними людьми», забезпеченню зв'язку теорії та практики в освіті. М. В. Ломоносов визначав університет як «зібрання людей, які наукам високим ... молодших людей навчають» [372, с. 23]. У його проект учений заклав найкращі ідеї світової університетської справи. В основі організації університету були такі положення: організаційна чіткість усього університетського життя, науковий характер освіти, заохочення самостійних занять студентів, високі вимоги до рівня кваліфікації професорсько-викладацького складу, незалежність університету від церковного впливу тощо.

Викладачі повинні були демонструвати не лише «знання науки», причому універсальне й академічне, але й майстерність щодо вміння викладати [342]. Причому вміння викладати здобувалося завдяки системі наставництва як засобу міжпоколінної трансляції еталонів і стереотипів педагогічної культури найдревнішим засобом – «з руки до руки» – від носія певного знання до учня. Частіше за все роль наставників майбутніх викладачів виконували наукові керівники магістрантів, які здійснювали функції ментора, порадирика, консультанта.

Вимога щодо універсалізму викладачів пояснюється тодішнім станом наукових знань, їх синкретичністю. Переважна більшість галузей наукових знань поки що не оформилась у самостійні наукові дисципліни, не було чітких меж і між науками, що вже існували [198, с. 102].

Можна сказати, що метою університетської освіти була не стільки

підготовка спеціалістів, скільки людей, які здатні логічно мислити, таких, які мають певну систему знань і вміють продукувати нове несуперечливе знання. Людина вміла освоювати знання, знала як його отримати і коли буде потреба застосувати. Це допомагало досить швидко адаптуватися в будь-якій діяльності, швидко вчитися, самостійно здобуваючи теоретичні знання і необхідний практичний досвід. У сучасній ситуації, коли швидкість примноження інформації, розвиток науки і практики відбуваються величезними темпами, такі результати університетської освіти, на наш погляд, дуже актуальні.

Зразком університету тоді вважалася німецька модель, розроблена В. Гумбольдтом, що була поширена (з деякими національними варіаціями) в Росії і США. Характерними особливостями такої моделі були: абсолютизація освіченості, створення інтелектуальної атмосфери, посилення інтегральності і культурозбережувальної функції. Ідею про цю функцію університетської освіти продовжив Х Ортега-і-Гассет, який будує таку ієрархію функцій: 1) передавання культури; 2) навчання професіям; 3) наукові дослідження і підготовка нових учених [442].

Університети одночасно стають і майстернями для наукових дослідів, і закладами викладання, що здійснювалося на науковій основі. Окрім систематичних лекцій, що хоча і не були вже подібні до старих форм тлумачення канонічних текстів, проте зберігали більшість їх недоліків, вводяться семінари, які сприяли появі динамічніших форм контакту між викладачами і студентами. Вони передбачали залучення студентів до наукової роботи викладачів, ближчого спілкування з ними, ініціативності і творчості [389]. До лектора пред'являлась обов'язкова вимога – сприяти розумовій активності студентів, використовуючи для цього відповідні навчальній ситуації й особливостям аудиторії різноманітні прийоми.

Нестача у XVIII ст. вітчизняних викладацьких кадрів змушувала відправляти найкращих університетських випускників за кордон. Там вони отримували певний науковий ступінь і після повернення на Батьківщину

повинні були підтвердити здобуті успіхи на серйозному іспиті.

Педагогічна діяльність перших вітчизняних університетських випускників у гімназіях показала, що багато з них були недостатньо підготовлені для викладацької діяльності. Причиною цього був пріоритет науково-дослідницької підготовки в університеті, відсутність педагогічних і методичних дисциплін та викладацької практики. Необхідність саме в підготовці викладацьких кадрів актуалізувала потребу у створенні спеціального педагогічного навчального закладу [470]. Саме тому в 1779–1784 р. р. при Московському університеті була відкрита вчительська семінарія. Семінаристи окрім інших спеціальних предметів вивчали і методику їх викладання, послуговуючись першою вітчизняною методичною книгою, створеною професорами університету – «Спосіб учіння» [80, с. 25].

У дослідженнях О. І. Гури [132], В. І. Жукова [168], І. Ф. Ісаєва [199] та ін. підкреслюється роль прийнятого в 1804 р. нового університетського Статуту. У ньому розглянуто організаційні основи діяльності професорсько-викладацького складу і студентів, визначений зміст навчального процесу, вперше запропонована система атестації викладачів, важливою умовою якої вважався ступінь їхньої лекторської майстерності, практичного володіння «педагогічним мистецтвом» та можливості підвищення кваліфікації. Підкреслювалася необхідність методичної роботи викладачів, метою якої був пошук можливостей удосконалення «викладання наук». Контроль за цією діяльністю покладалася на Раду університету. Після прийняття цього Статуту кількість університетів значно зросла. Так, у 1805 р. з ініціативи В. Н. Каразіна був заснований Харківський університет, з яким була пов'язана діяльність П. П. Гулака-Артемівського, Г. Ф. Квітки-Основ'яненки, М. І. Костомарова, О. О. Потебні, І. І. Мечникова та ін.

У 1816 р. замість Санкт-Петербурзького педагогічного інституту був заснований Головний педагогічний інститут, перетворений за три роки потому в університет. Цей навчальний заклад готував педагогічні кадри для всіх типів навчальних закладів. Навчання в ньому (4–6 річне) передбачало поглиблене

вивчення обраних залежно від спеціалізації предметів і серйозну педагогічну підготовку, що включала теорію педагогіки, дидактику, методику («способи навчання»), зміст навчальних дисциплін до викладання яких готувався студент і практичну підготовку. Керівником інституту був міністр народної освіти. Завдяки цьому до функцій інституту входив й організаційно-педагогічний нагляд за діяльністю всіх університетських педагогічних інститутів Росії. Серед його випускників можна назвати Н. А. Добролюбова, Н. С. Будаєва, Д. І. Менделєєва та ін.

У вересні 1820 р. за ініціативи О. Г. Безбородька відкрито Ніжинську гімназію вищих наук, у якій здобули освіту М. В. Гоголь, Є. П. Гребінка, В. М. Забіла, Н. В. Кукольник, Л. І. Глібов, К. М. Сементовський та ін. [339, с. 35]. До 1828 р. педагогічні інститути розпочали свою роботу при Московському, Санкт-Петербурзькому, Харківському і Казанському університетах. До них брали осіб, які отримали університетську освіту і надалі бажали пов'язати своє життя з викладацькою діяльністю. Впродовж трьох років вони вивчали спеціальні науки, до яких не входили педагогічні і методичні дисципліни. Кожен викладач давав студентам методичні поради і вказівки щодо викладання свого предмету [355].

Відкриття 1828 р. Дерптського професорського інституту також у значній мірі сприяло створенню вітчизняних професорсько-викладацьких кадрів. Термін навчання в ньому складав два роки, після чого було передбачене стажування в університетах Берліна і Парижа для ознайомлення зі світовою практикою викладання. Вже на першому році навчання залежно від наукових інтересів студенти розподілялися на невеликі групи. Після обов'язкових лекцій професори запрошували студентів на їх обговорення, що нерідко відбувалось у неформальній обстановці на дому у викладачів. Такі співбесіди-семінари завжди охоче відвідувалися студентами, підвищуючи рівень їхньої освіти. Також широко використовувалися диспути, практичні справи, пробні лекції з подальшим обговоренням. Випускниками цього навчального закладу були М. І. Пирогов, М. С. Куторга, В. І. Даль та ін. [538].

У 1834 р. розпочав свою роботу Київський університет, до викладацького складу якого входили польські, німецькі, російські і вітчизняні викладачі. Якийсь час у ньому викладали Т. Г. Шевченко, В. І. Вернадський, Д. О. Траве, Д. І. Менделєєв та ін. Серед його випускників були В. Б. Антонович, Д. І. Багалій, М. П. Драгоманов, М. П. Старицький, М. В. Довнар-Запольський та ін., які здійснили величезний внесок у розвиток вітчизняної освіти, науки і культури [97]. Відповідно до уставу 1835 р. тривалість лекцій, що згідно з розкладом занять проводилися з 8 до 18 години, із двох годин зменшилася до півтори години.

Автономія університетів зменшилася на користь посилення влади опікуна. Незважаючи на те, що професорсько-викладацький склад обирався радою університету, профільне міністерство мало право на свій розсуд призначати професорів і ад'юнктів. Коло обов'язкових предметів визначала рада університету. Часто це робилося на підставі того, чи є викладач фахівцем з певного предмету. Це, звичайно, не сприяло якості навчання й утруднювало перехід студентів з одного університету до іншого. Безпосереднє керівництво навчальним процесом здійснювали факультетські збори, на яких розподілялися навчальні курси, розглядалися методи викладання, проводились іспити студентів, які претендували на здобуття певних ступенів [587, с. 12].

М. І. Пирогов вважав недостатніми тодішній рівень наукової підготовки студентів і місце творчості в діяльності викладачів та студентів. Пропонував вчити студентів працювати зі спеціальною літературою, а про результати своїх наукових розвідок розповідати під час конверсаторій. Конверсаторіями називалася форма спілкування викладачів і студентів, що передбачала дискусії, співбесіди, у ході яких відбувався пошук відповідей на проблемні запитання, доказ і спростування гіпотез. Єдність науки з іншими формами культури і людської діяльності мала забезпечити, на думку вченого, реалізацію наукового та суто педагогічного складників діяльності викладачів вищої школи. Цю думку підтримував і К. Д. Ушинський, який писав: «Пуста, ні на чому не заснована теорія стає такою ж ніде не потрібною річчю, як факт або дослід, з якого не

можливо вивести ніякої думки, якому не передує і за яким не впливає ідея. Теорія не може відмовитися від дійсності, факт не може відмовитися від думки» [576, с. 21]. Крім теоретичних знань, підкреслював К. Д. Ушинський, необхідні і практичні уміння та навички, що допоможуть педагогу враховувати внутрішній потенціал вихованця у процесі його особистісного зростання, створювати умови, у яких він мав би можливість віднаходити в собі якості суб'єкта.

Великого значення надавав К. Д. Ушинський підготовці освіченого, зацікавленого у саморозвитку і самовихованні педагога, запропонував розгорнуту наукову теорію підготовки педагога на базі семінарів і організації педагогічних факультетів при університетах, висунувши основну вимогу єдності навчання і виховання: навчання має сенс у педагогічному процесі тільки як спосіб виховання. Ним визначені такі завдання педагогічних факультетів: осягнення студентами наук, що давали б можливість вивчати людину у «спеціальному руслі виховання», підготовка педагогів з різнобічною освітою, які володіють різноманітними, точними знаннями тих наук, які вони збираються викладати, а також спеціальними педагогічними знаннями, що мають допомогти майбутньому педагогу ясно і чітко визначити для себе мету виховання та навчання, допоможуть здійснювати розумовий і особистісний розвиток вихованців. Ще одним завданням педагогічних факультетів видатний педагог вважав прищеплення потреби у самовдосконаленні. «Учитель вчить доти, доки вчиться сам», – наголошував К. Д. Ушинський [577, с. 301].

Підкреслюючи суспільне значення педагогічної професії, К. Д. Ушинський писав: «Суспільне виховання зовсім не така мала справа, щоб не заслужила особливого факультету. Якщо ми досі, готуючи технологів, агрономів, інженерів, архітекторів, медиків, філологів, математиків, не готували вихователів, то не повинні дивуватися, що справа виховання іде погано і що моральний стан сучасного суспільства далеко не відповідає його чудовим біржам, дорогам, фабрикам, його науці, торгівлі та промисловості» [578, с. 11].

К. Д. Ушинський дуже цінував високу культуру, знання і творчу ініціативу педагога. Він, підкреслюючи значення методичних розробок і посібників, застерігав від сліпого та бездумного їх використання, вимагав від педагогів особистої творчості і постійних пошуків: «Дидактика не може мати і претензії перерахувати всі правила і прийоми викладання. Вона лише засвідчує головні правила та прийоми. Практичне ж застосування їх нескінченно різноманітне і залежить від самого наставника. Ніяка дидактика і ніякий підручник не може замінити наставника: вони лише полегшують працю» [577, с. 337].

Особливим етапом у створенні наукових підходів щодо підготовки вітчизняних викладацьких кадрів було відкриття в 1850 р. при університетах кафедр педагогіки, що на шостому році навчання готували студентів до педагогічної діяльності. Проте студенти часто не мали педагогічного покликання і здібностей для його реалізації, а викладачі були більшою мірою зацікавлені науковою діяльністю та зосереджували свою увагу на теоретичній підготовці майбутніх педагогів. Це не дозволяло навчальним закладам готувати гідний викладацький корпус, який мусить мати не лише широкі наукові знання, а й «набути хороший метод викладання і вміти застосувати його...» [479, с. 18].

Указані недоліки певною мірою були здолані завдяки прийняттю в 1863 р. нового, прогресивнішого Статуту, що надавав університетам ширшу автономію. Рада університету мала право затверджувати послідовність викладання курсів, тематику і порядок подання дисертацій, присвоєння вчених ступенів, видання наукових праць тощо. Замість Головного та інших педагогічних інститутів утворюються при університетах педагогічні курси, до яких вступали випускники, які бажали бути педагогами. Саме в ці роки серйозна увага надавалася спеціальній підготовці викладачів для вищих навчальних закладів. Для викладання вузи залишали самих здібних випускників-магістрів. Кожен кандидат готувався до викладання двох предметів. Педагогічна підготовка включала теоретичну, методичну і практичну. Обов'язковим були педагогіка і дидактика. Теоретичні заняття

передбачали як лекційні заняття, так і самостійну роботу студентів під керівництвом професорів. Метою практичних занять були розвиток педагогічних здібностей, спостереження за викладанням педагогів, вправління в самостійному викладанні. Проте до 1870 р. педагогічні курси були закриті, ідея педагогічних інститутів визнана невдалою і підготовка викладацьких кадрів знову була покладена на університети.

У цей період у 1865 р. на базі Ришельєвського ліцею за ініціативи В. І. Пірогова, М. М. Могилянського та генерал-губернатора О. Г. Строганова в Одесі починає діяти імператорський Новоросійський університет, що став центром науки і культури всього південного краю. У щорічному, а потім щосеместровому «Обозрениі преподавания наук в императорском Новороссийском университете» був наданий педагогічний склад усіх факультетів, найменування курсів лекцій із позначенням семестру і загальної кількості годин на тиждень, найменування курсів практичних вправ, перелік рекомендованої до лекційних і практичних занять літератури, дорадчих годин кожного професора тощо. Фактично це була форма навчальних планів і розкладу занять, поєднаних в один документ [433]. До кінця XIX сторіччя такі огляди були в усіх університетах. Вони ухвалювалися радою університету і затверджувалися Міністерством народної освіти.

Семінарії (семінарські заняття) проводились у формі «казуїстичного репететарія з практичних частин курсу», рефератів, що розглядалися в аудиторії, читання фрагментів класиків науки і пояснення їх у бесідах з прочитаного тощо.

Кадровий склад університетських викладачів упродовж XIX сторіччя розподілявся на такі розряди: ординарні й екстраординарні професори, доценти, приват-доценти і лектори. Для здобуття посади професора необхідна була ступінь доктора з відповідної науки, доцента – ступінь магістра, приват-доцента – окрім звання магістра потрібно було захистити особливу дисертацію. Відповідно до Уставу 1863 р. змінювалися навчальні плани для підготовки магістрів. Була введена більша спеціалізація магістерських іспитів для

забезпечення глибокої підготовки магістрантів з обраної ними спеціальності. До викладання допускалися лише здобувачі, які мали досвід викладання і провели «пробні» лекції. Відбувається професіоналізація університету у викладанні та дослідницькій діяльності та спеціалізація наукових дисциплін [492].

Наприкінці XIX сторіччя так і не була знайдена «золота середина», що поєднувала високу наукову університетську освіту з поглибленою спеціальною педагогічною освітою. Постійні реорганізації університетів у педагогічні інститути, створення профільних кафедр і відділень, що готували викладачів, не дали очікуваних результатів. П. Ф. Каптерев писав, що в межах класичного університету недостає для викладацької діяльності досить суттєвого елементу – знання про людську особистість, яка розвивається – основи педагогічної освіти, що має отримуватися в педагогічному інституті [213].

До початку XX сторіччя існували два погляди на перспективу вищої педагогічної освіти: підготовка викладачів у процесі навчання в університетах на кафедрах педагогіки або педагогічних факультетах і необхідність післяуніверситетської спеціальної освіти в межах педагогічних інститутів, кількість яких було збільшено до п'ятнадцяти. Студенти вивчали такі розділи педагогіки: розумове, моральне і фізичне виховання; загальні вимоги дидактики і методики. При інститутах були відкриті міські училища, у яких студенти проходили педагогічну практику. Крім появи на окремих факультетах педагогічних кафедр організовувалася також педагогічна підготовка випускників університету на спеціальних курсах. Однорічні курси розпочали свою діяльність у Києві, Москві, Одесі, Петербурзі. Проте підготовка викладачів для вищої школи, як у вітчизняній, так і в зарубіжній практиці, переважно здійснювалась індивідуально, у межах наставництва на основі прикріплення до вченого, який був науковим керівником магістерської або докторської дисертації. Більша увага тут приділялася реалізації науково-дослідної, а не професійно-педагогічної функції майбутнього викладача.

Нестача педагогічних кадрів (наприкінці XIX сторіччя на п'ять тисяч студентів вищих навчальних закладів було лише 350 викладачів) сприяла

створенню в 1906 р. Ліги освіти як загальнонаціонального центру педагогічної думки. Аргументована критика консервативної педагогіки поєднувалася з осмисленням кращого закордонного досвіду, концептуальною розробкою нового змісту навчання і виховання, оптимальних моделей організації системи освіти. Так підкреслювалося, що лекція стала засобом першої ваги в оволодінні знанням. Студентам уже не обов'язково було вивчати твори відомих учених, хоча саме такий спосіб Артур Шопенгауер, Едуард фон Гартман та ін. вважали правильним шляхом, що дозволяє дійти до самостійного мислення. Достатньо було лише відвідувати лекції в університеті. Пошуки можливостей здолання цього були здійснені на чималій кількості засідань Ліги [445, с. 56–58].

У 1907 р. на базі Петербурзьких педологічних курсів була започаткована перша Педагогічна академія. Для навчання в ній запрошувалися випускники університетів, які впродовж двох років вивчали, здебільшого, психолого-педагогічні дисципліни, значення яких все більше розумілось. Так, Л. І. Петражицький вважав, що справжній викладач мусить постійно підвищувати майстерність щодо читання лекцій, проведення семінарських і практичних занять, ретельно оформлювати свої думки, які призначені для студентів, для нього необхідним є постійне методичне зростання [458]. В. О. Ключевський писав: «Чи завжди ми, викладачі, знаємо свої засоби, їх порівняльну силу і те, як, де та коли ними керуватися?» [228, с. 401] А. П. Мінаков вимагав від викладачів вищих навчальних закладів такого освоєння лекційного матеріалу, щоб він став внутрішнім відкриттям, власним переконанням, особистою правдою.

Відкриття в 1911 р. Московського педагогічного інституту імені П. Г. Шеллапутіна значною мірою визначило подальшу модель професійно-педагогічної підготовки викладачів.

На тлі постійні реорганізацій щодо підготовки викладацьких кадрів активно розвивалася педагогічна наука як теоретична основа професійно-педагогічної освіти. Зусиллями М. І. Демкова, Н. Ф. Бунакова, В. П. Вахтерова, Є. М. Водовозової, П. Ф. Каптерєва, Н. А. Корфа, П. Ф. Лесгафта,

Л. Н. Модзалевського, А. С. Симонович, Д. І. Тихомирова, К. Д. Ушинського, П. Д. Юркевича та ін. були створені фундаментальні праці з психології, педагогіки, методична література, що стала класичною для багатьох поколінь. Були висунуті ідеї, актуальні ще й сьогодні, що торкалися необхідності заміни «курсової» системи викладання. Вона панувала у вищих навчальних закладах з початку ХІХ століття і була побудована на послідовному проходженні наукових дисциплін завдяки обов'язковим лекціям та семінарам за певною програмою з іспитами в чітко встановлений на «предметну» систему час. Серед основних недоліків першої називали недостатню індивідуалізацію навчання та ігнорування нахилів й індивідуальних особливостей студентів.

Предметна система будувалася на індивідуальних навчальних планах, що створювали викладачі разом зі студентами і відповідно до наукових інтересів та нахилів останніх. Така індивідуалізована конфігурація навчальних дисциплін передбачала високий рівень навчальної автономії, самостійну організацію студентом своїх занять, можливість звітувати про свої досягнення у строки, які він вважав оптимальними для себе. Відвідування лекцій теж було вільним. Значна роль відводилася просемінаріям і семінаріям та індивідуальним консультаціям. Викладач ставав у такий спосіб старшим науковим колегою студента. Проте предметна система виявилася непосильною для більшості викладачів, крім того вона приводила до різкого зростання строків навчання багатьох студентів.

У тісній залежності з проблемою перебудови системи викладання перебувала необхідність методичного забезпечення навчального процесу. Невідповідність між досягненнями науки і методами викладання призвела до актуалізації проблеми модернізації методичного інструментарію, у якому домінувала лекція-монолог. Противники лекції вказували на те, що вона привчає до пасивного, некритичного сприйняття чужих думок, не сприяє розвитку мислення і творчості. Її пропонували замінити бесідами викладачів з важливих питань, що студенти отримували заздалегідь і до яких готувалися, використовуючи рекомендовану літературу та складаючи свою думку щодо

них. Виникла пропозиція найпроблемніші питання курсу виносити на курсові письмові роботи. Було й інше бачення проблеми, продуктивність якого доведено часом. Пропонувалося поєднувати різні методи, включаючи й лекційний. Підкреслювалася висока інформаційність і мобільність лекції, її суттєвий розвивальний потенціал, необхідність під час її перебігу слідкувати за думкою викладачів, швидкий розвиток науки та відставання від неї друкованих видань тощо [458].

Підсумовуючи вищесказане, можна зробити висновок, що вітчизняній дореволюційній практиці підготовки викладачів для вищої школи були притаманні ретельний відбір кандидатів на посаду викладача, наставництво для ведення наукової і педагогічної діяльності, стажування в інших навчальних закладах, підвищення своєї кваліфікації в умовах магістратур і докторантур.

На початку ХХ століття з'явилась інтегральна модель педагогічної освіти, реалізована на Вищих жіночих курсах. Фребелівські курси започаткували новий етап у справі підготовки фахівців у галузі дошкільної освіти. Вони існували у С.-Петербурзі, Києві, Харкові, Тифлісі, Одесі й інших містах. Петербурзькі курси в 1917 р. були реорганізовані в Інститут дошкільного виховання, а Київські були спочатку перетворені у Фребелівський жіночий педагогічний інститут, що мав педагогічні і психологічні лабораторії, базові дитячі садки, а за радянські часи – в інститут народної освіти.

Бестужівські жіночі курси випустили чотири тисячі осіб. Тут професійна педагогічна підготовка поєднувалася з отриманням вищої освіти близької до рівня університетської. Обов'язковими предметами були введення в педагогіку, загальна і педагогічна психологія, історія педагогічних ідей, дошкільне виховання, педагогічна патологія, фахові методики, різноманітні спецкурси. Хоча мова тут не йшла про підготовку викладачів для вищої школи для підготовки фахівців з дошкільної освіти, саме цей навчальний заклад став основою Московського державного педагогічного інституту імені В. І. Леніна.

Створений у 1921 році Інститут червоної професури не стільки готував викладачів для вищої школи, скільки партійних функціонерів. Теж саме

стосується й інституту так званих «червоних професорських стипендіатів».

Спеціальна підготовка викладачів для вищої школи до професійної діяльності здійснювалася за радянський період здебільшого в межах аспірантури, започаткованої в 1934 році на базі інституту студентів-висуванців. Проте аспірант глибоко вивчав лише вузьку наукову проблему, освоював науково-дослідницьку, а не викладацьку діяльність. Вивчення педагогіки в умовах аспірантури було обов'язковим лише час від часу. Головним критерієм і умовою кар'єрного зростання викладача вищого навчального закладу, підтвердженням його високої компетентності було отримання ученого ступеня кандидата або доктора наук. Тобто науково-дослідницька і предметно-дисциплінарна компетентність вважалася достатньою для виконання посадових обов'язків викладача вишу. Нехтування необхідністю одержання спеціальної психолого-педагогічної і методичної підготовки приводило до потреби використання засвоєних у студентському минулому зразків (часто застарілих), емпіричного шляху примноження викладацького досвіду методом проб та помилок, інтуїтивного підходу, ефективність і продуктивність яких викликають серйозні сумніви. Нажаль, ця проблема лишається не розв'язаною й досі, що негативно позначається на психолого-педагогічному і методичному забезпеченні процесу навчання та якості підготовки фахівців з вищою освітою [559].

Традиція наставництва, коли молодий викладач опановував мистецтво викладання на кафедрі, під керівництвом старших і досвідченіших викладачів була продовжена, хоча і не оформлена інституційно.

Система післядипломної освіти, формування якої завершилося наприкінці 70-х – на початку 80-х років минулого століття, теж зробила свій внесок у підготовку професорсько-викладацького складу. Вона включала інститути підвищення кваліфікації, факультети підвищення кваліфікації при вищих навчальних закладах, стажування, аспірантуру і творчі відпустки, що надавалися для завершення роботи над дисертацією.

Система підвищення кваліфікації викладачів діє і досі та не вщухають

спори щодо необхідності її реорганізації та можливостей покращання.

Підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до викладацької діяльності в радянський період здійснювалась і в межах педагогічних факультетів здебільшого як друга спеціальність (наприклад, поряд з кваліфікацією «методист з дошкільної освіти», випускники отримували і кваліфікацію «викладач педагогіки і психології дошкільної»).

Здійснений вище аналіз історії становлення і розвитку системи вищої освіти взагалі та підготовки професорсько-викладацького складу для неї, зокрема, підтверджує постійні спроби поєднати професійну й академічну, університетську освіту. Цей процес пов'язаний, з одного боку, з постійною потребою суспільства в кадрах, які готові до виконання конкретних професійних функцій, у нашому випадку, до викладання. Це означає, що існує постійне «державне замовлення» на передавання спеціалізованих знань і формування вмінь користування ними в умовах вищої університетської освіти. З іншого боку, постійно існує потреба в особистостях, які вміють критично і творчо мислити, мають широку ерудицію, здатні до розвитку і саморозвитку, самостійного знаходження й обробки інформації та створення нового знання в динамічно і стрімко змінюваному світі. Тому ідея поєднання професійної й університетської освіти, що здійснюється сьогодні в педагогічних університетах є продуктивною і за нею майбутнє.

За останні два десятиріччя, коли була відроджена система магістратур і відбувся процес масової реорганізації педагогічних інститутів у педагогічні університети, проблема підготовки викладачів для вищої школи стала особливо актуальною.

З уведенням ступеневої вищої освіти саме магістратура є найбільш масовою формою підготовки майбутніх викладачів, адже «посади педагогічних і науково-педагогічних працівників можуть обіймати особи з повною вищою освітою, які пройшли спеціальну педагогічну підготовку» [176, с. 15]. Проте для всіх номенклатур спеціальностей магістратури, крім започаткованої в 2004 р. у Запоріжжі спеціальності «Викладач вищої школи», викладання у вищій

не є основним призначенням підготовки і ціллю студента, який часто не планує пов'язувати своє професійне життя з викладацькою діяльністю. Цей факт, що негативно відбивається на результатах магістерської підготовки, має бути врахований у новій редакції Закону про вищу освіту і Концепції організації підготовки магістрів в Україні.

Магістерська підготовка забезпечує вирішення таких завдань оновлення вищої школи, як формування сучасних викладачів, здатних до реалізації випереджальних функцій освіти в розвитку суспільства, досягнення нової якості вищої педагогічної освіти, що визначається відповідними освітньо-професійними програмами і державним стандартом, затвердженими Кабінетом Міністрів України та провідними критеріями освіти в межах Болонського процесу.

Специфікою магістерської підготовки майбутнього викладача вищої школи, вказує Е. Е. Карпова, є необхідність поєднання його науково-дослідної функції, що вимагає бути активним дослідником, ученим у тій галузі науки, яку він викладає й освітньо-професійної, що передбачає підготовку до викладання певної навчальної дисципліни [220]. Таке поєднання покликано здолати наявну суперечність, коли необхідним і достатнім для викладача вищої школи вважалося здобути науковий ступінь у певній предметній галузі (наукова діяльність), а підготовка до викладацької діяльності ставала другорядним завданням.

У перекладі з латини «магістр» (magister) – це вчитель, голова, керівник. Це первинне значення доказує, на наш погляд, влучність вибору терміна, що підкреслює штучність, елективність, високу ступінь індивідуалізації магістерської підготовки і високі вимоги до особи, яка здобула цей освітньо-кваліфікаційний рівень. Адже магістр має «володіти поглибленими знаннями з обраної спеціальності, вміннями інноваційного характеру, навичками науково-дослідної (творчої), або науково-педагогічної, або управлінської діяльності, набути певний досвід використання одержаних знань і вміти продукувати (створювати) елементи нових знань для вирішення завдань певної сфери

професійної діяльності [483, с. 28]. До того ж інноваційність розглядається як комплексна діяльність щодо створення, засвоєння, використання та поширення нововведень, яка допомагає перевести систему освіти із режиму функціонування в режим розвитку.

За чинним законом України «Про вищу освіту», магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (або спеціаліста) здобула повну вищу освіту, спеціальні вміння й знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності [176]. Так законодавчо закріплено неперервність освіти, що забезпечує умови для задоволення прагнення людини до розвитку і саморозвитку впродовж усього життя, постійного поглиблення загальноосвітньої і професійної підготовки, підвищення її якості, коли магістерській підготовці передують обов'язкове одержання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра (спеціаліста).

Здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня магістра може здійснюватися на базі відповідної освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста та бакалавра (нормативний термін навчання визначається програмою, але не може перевищувати одного року, а для окремих спеціальностей за погодженням з МОН України може бути встановлено термін півтора року) [483].

Діяльність магістратури регламентують закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», постанови Кабінету Міністрів «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями», «Положення про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту)», «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» [95], «Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнями спеціаліста і магістра» [514]. Законодавче забезпечення оголошеного переходу підготовки

фахівців до двоступеневої (бакалавр, магістр) вищої освіти доки відсутнє.

Підготовка магістрів здійснюється вишами 3-4 рівня акредитації за наявності ліцензії за 4 рівнем акредитації з відповідної спеціальності. Перелік напрямів і спеціальностей магістерської підготовки затверджено постановою Кабінету Міністрів України від 29 липня 2009 р. № 789.

Система стандартів вищої освіти, й зокрема магістерської підготовки, містить інваріантне «ядро» – [Державний стандарт, що включає перелік кваліфікацій, напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється фахова підготовка магістрів, вимоги до цього освітньо-кваліфікаційного рівня.](#) Наступним складником є [галузеві стандарти вищої освіти](#), що включають освітньо-кваліфікаційні характеристики, освітньо-професійні програми і засоби діагностики якості вищої освіти. Третій складник – [стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів](#), що з'єднують типізований і нормативний зміст освіти та містять перелік спеціалізацій за спеціальностями, варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, засобів діагностики, навчальні плани та програми навчальних дисциплін [176]. У чинному «Комплексі нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти» визначені вимоги до вищої освіти і відповідної підготовки фахівця, що зумовлені ідеями та принципами ступеневої освіти в Україні [313].

Попри значний історичний досвід підготовки викладачів вищої школи і потужну законодавчу базу, система магістерської підготовки досі має чисельні проблеми:

- невизначений суспільний статус магістра;
- існує непослідовність у змісті ступеневої освіти, дисбаланс за рівнями підготовки;
- вимагають вирішення проблеми педагогічно доцільного розмежування підготовки бакалаврів (спеціалістів) і магістрів та їх відповідного методичного оформлення;
- магістерські програми потребують оптимізації для забезпечення

підготовки майбутніх викладачів до виконання професійно-педагогічних функцій;

- не вироблений єдиний підхід до визначення цілей, змісту та технології реалізації магістерських програм, що кожним ВНЗ розробляються на експериментальній основі;

- потребує покращення нормативно-організаційне, науково-методичне, інформаційне, матеріально-технічне і кадрове забезпечення магістерської підготовки [96; 132; 162; 264; 340; 396; 409; 459; 524; 555; 559 та ін.].

Вирішення цих проблем вимагає дослідження і наукового обґрунтування процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів в умовах магістратури.

1.2. Проблема підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в умовах магістратури в сучасних наукових дослідженнях

Уперше проблема підготовки викладачів вищої школи через аспірантуру, докторантуру, систему перепідготовки і підвищення кваліфікації стала порушуватись у другій половині ХХ сторіччя в дослідженнях І. Г. Автухова, А. М. Алексюка, Б. Г. Ананьєва, С. І. Архангельського, В. І. Бондаря, С. М. Василейського, С. І. Зінов'єва, З. Ф. Єсарєвої, І. Ф. Ісаєва, І. І. Кобиляцького, Н. В. Кузьміної, В. О. Сластьоніна, Р. І. Хмелюк та ін. Сьогодні вона розглядається у працях Л. В. Артемової, Н. Г. Батечко, О. І. Безлюдного, В. Є. Береки, С. С. Вітвицької, Б. Л. Вульфської, О. І. Гури, В. Н. Жукова, Е. Е. Карпової, А. І. Кузьмінського, К. М. Левківського, В. І. Лугового, В. С. Сенашенко, С. О. Сисоєвої, Г. М. Падалки та ін.

Оскільки, відповідно до вимог Болонського процесу, магістратура є важливою сходинкою в підготовці висококваліфікованих фахівців, розуміння необхідності науково обґрунтованої підготовки викладачів вищої школи зумовило науковий інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до різноманітних аспектів підготовки магістрів.

Перше питання, на яке сьогодні звертають увагу дослідники – це визначення етапів професійного становлення, вершиною якого є опанування майбутнім педагогом основ викладацької діяльності. Так, В. В. Осадчий стосовно підготовки викладачів вишу вирізняє такі етапи цього процесу: допрофесійний (відбувається в період шкільного навчання як загальнокультурне становлення особистості, набуття нею певних знань і вмінь, що знадобляться для оволодіння професією); загальний професійний (здійснюється у ВНЗ, коли відбувається загальнопрофесійна і загальнопедагогічна підготовка молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів); професійно-науковий (здійснюється в магістратурі, що забезпечує спеціалізовану фундаментальну підготовку до викладацької діяльності) та науковий, що проходить в аспірантурі і докторантурі, де готують викладацькі кадри найвищої кваліфікації. Магістратура виконує функцію сполучної ланки між вищою освітою і науково-дослідною діяльністю. Окремо виділений етап вузькопрофесійної підготовки (у системі закладів післядипломної освіти) [443, с. 126].

Н. І. Мазур щодо цього питання виокремлює чотири етапи: 1) вибір педагогічної професії та базова педагогічна підготовка у процесі здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» і «спеціаліст»; 2) фахова підготовка майбутнього викладача в магістратурі; 3) науково-педагогічна підготовка майбутнього викладача в аспірантурі; 4) саморозвиток та самореалізація у професійно-педагогічній діяльності, досягнення вершин у професійному розвитку [377, с. 10].

Інший погляд пропонує О. І. Гура, який магістратуру визначає як перший етап професійної освіти викладачів. Другим етапом, на думку вченого, є навчання в аспірантурі, а третій відбувається в межах педагогічної інтернатури або стажування. Третій етап формально представлений у практиці роботи деяких вітчизняних ВНЗ як надання молодому фахівцю в перший рік його самостійної професійної діяльності посади викладача-стажиста, яким опікується досвідчений колега [133]. Проте аналіз зарубіжного досвіду (Бельгії,

Португалії, Швеції, ФРН та інших країн) доводить необхідність упровадження європейського підходу до професійного становлення викладачів ВНЗ на початковому етапі їхньої кар'єри і необхідність супроводу випускників через систему стажування й педагогічної інтернатури, коли вони мають офіційне право на час примноження практичного досвіду викладання у вищій школі [132].

Ще один підхід базується на розгляді магістерської підготовки як складової безперервного навчання (І. С. Батракова [32], Г. У. Матушанський [393], В. С. Сенашенко [515], О. Є. Шафранова [612] та ін.).

У проведеному Г. У. Матушанським дослідженні системи неперервної професійної освіти викладача вищої школи, простежена тенденція щодо інтеграції функціонування магістратури й аспірантури, яка виражається в появі єдиних індивідуальних планів магістерсько-аспірантської підготовки, створенні деканатів або відділень зазначеної підготовки. Це кваліфікується як об'єднання організаційно-педагогічних компонентів функціонування цих освітніх інституційних форм [393]. Таку тенденцію, за умови приділення належної уваги не лише дослідницькій, а й навчально-методичній складовій викладацької діяльності, вважаємо позитивною.

У документах Болонського процесу магістратура позиціонується як друга після бакалавріату сходинка в межах триступеневої структури вищої освіти. Освоєння освітніх програм другого ступеня надає можливість продовження освіти і проведення досліджень на третьому ступені щоб отримати докторський ступінь.

Дослідження специфіки підготовки викладачів у зарубіжних країнах здійснено в наукових працях С. В. Бурдіної [78], О. Н. Джуринського [152], Н. І. Костіної [325], Н. Д. Нікандрова [423], Л. П. Пуховської [485], Ю. В. Сорокопуд [549] та ін. У них виявлено, що попри присутні в кожній країні національні особливості, загальними рисами організації професійної підготовки викладачів вищої школи для більшості країн Західної Європи є наявність індивідуальних (через прикріплення до викладачів-менторів) і

колективних форм, що реалізуються в докторантурах та спеціально створених центрах на базі університетів. Після прийняття Болонської Декларації запроваджена спеціальна освітня програма «Європейський докторант», перспективою розвитку якої може бути створення загальноєвропейського інституту докторантури [549].

У США, крім власних форм професійного навчання майбутніх викладачів, що має кожен університет, більше, ніж двадцять років існує національна програма «Підготовка майбутніх викладачів» (Preparing Future Faculty), створена для студентів, які планують пов'язати своє професійне життя з діяльністю на посаді викладача вишу, молодих викладачів і стажистів. Вона побудована на основах партнерства і кооперації. Її першою основною рисою є наявність кластерів, який утворює головний інститут або факультет, що має досвід підготовки викладачів, скооперований з іншими партнерськими докторськими інститутами або факультетами. Створення кластерів дозволяє забезпечувати для тих, хто навчається в головному інституті, бази практики з широким спектром видів академічної діяльності. Наступною відмітною особливістю аналізованої програми є підготовка викладачів до всього розмаїття видів викладацької діяльності. Третьою особливістю програми є здійснення наставництва не тільки науковим керівником, який більш опікується саме дослідницькою складовою підготовки викладача, а й іншими фахівцями. Це дозволяє краще опанувати всі напрями викладацької діяльності [484].

У зарубіжній теорії окремі питання, пов'язані з педагогічною підготовкою викладацьких кадрів для вишів, висвітлено в публікаціях Е. Джелли, А. Гропля, К. Кнеппера, Ж. де Ландсер, Р. Лалле, Ж. М. Леклерк, Ж. Руэ та ін.

У наукових працях вітчизняних дослідників визначено особливості підготовки магістрантів до управлінської діяльності в різних професійних галузях, зокрема: військово-соціальной (О. В. Бойко [62], Т. М. Мацевко [395], І. П. Чистовська [605]), економічної (Р. А. Гейзерська [110] та ін.), аграрної (О. А. Заболотний [169], О. С. Малюга [380]), музичного мистецтва

(О. В. Єременко [162]), освітньої (В. Є. Берека [40], А. В. Светлорусова [509]) тощо.

Так, у дослідженні В. Є. Береки, метою якого було здійснення цілісного наукового аналізу проблеми фахової підготовки магістрів; розроблення й обґрунтування теоретико-методичні засад фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівня акредитації, доведено, що основними суб'єктами магістерської підготовки майбутніх менеджерів освіти є: майбутній магістр (його потреби, мотиви, інтереси, переконання, ідеї та ідеали, мета його діяльності, висока фахова підготовка) і викладач (його виховна, спрямовуюча, координуюча, контролююча, розвивальна діяльність).

Автором експериментально доведено, що ефективно здійснення фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти можливе за умов, коли: її зміст сформовано згідно з методологічними, загальнопедагогічними і дидактичними принципами; застосовано особистісно зорієнтовані форми й методи самостійної, науково-дослідної роботи студента магістратури; неперервна педагогічна практика, науково-дослідна робота магістра здійснюється з урахуванням інтеграції змісту, форм і методів навчання; модель фахової підготовки магістрів, що включає змістово-процесуальний (навчання, практика, дипломне проектування) та управлінський (форми управлінської фахової компетентності, формування емоційно-ціннісного ставлення до управління) компоненти, спрямована на формування компетентності майбутнього менеджера освіти [40, с. 5–6].

В основу дослідження А. В. Светлорусової покладене припущення, що професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом буде ефективною за умови її спрямованості на розвиток у студентів готовності до рефлексивного управління. Автор доводить, що цього можна досягти, сформувавши у магістрантів професійно-комунікативну (вміння спілкуватися з суб'єктами професійного та позаінституційного середовища), дидактично-перманентну (вміння неперервно вчитися) і адаптивну (уміння раціонально

діяти в умовах сучасної соціальної реальності) компетентності.

Забезпечення умов якісної професійної підготовки майбутніх управлінців навчальних закладів, за задумом автора, передбачає реалізацію мета-умови (здійснення дослідно-експериментальної моделі), організаційно-методичних (структурування навчальних планів і програм відповідно до стандартів професійної підготовки магістрів управління навчальним закладом та концепцій рефлексивного підходу до навчання; введення в навчальний процес спецкурсу «Управління навчальним закладом: рефлексивний підхід»; розробку індивідуальних планів професійної підготовки майбутніх магістрів управління навчальним закладом. Це передбачає врахування індивідуальних особливостей студентів магістратури (застосування рефлексивно-інтерактивних форм і методів організації професійної підготовки, системне проведення діагностики навчально-виховного процесу, нагромадження та систематизацію необхідної науково-методичної літератури, забезпечення методичними рекомендаціями, наочними (схемами, плакатами, фільмами тощо) та віртуально-програмними засобами) й інтернальних (оволодіння студентами магістратури вміннями швидко адаптуватися, володіння професійною гнучкістю, вмінням протистояти деструктивному впливу, стресостійкістю, готовністю до змін, здатністю до самоаналізу, самооцінки власної професійної діяльності (навички рефлексивності), розвиненою здатністю до самонавчання, самовиховання) [509, с. 13–14].

Низка наукових праць спрямована на дослідження професійної підготовки майбутніх викладачів вищих технічних навчальних закладів у різних її аспектах: формування професійно-педагогічної компетентності (О. В. Жигалова [165], В. Г. Іванов [188], А. О. Кірсанов [224], І. Ф. Кривчанський [333]), професійного самоусвідомлення (О. В. Завалевська [170]), перспективи використання інноваційних технологій (С. І. Дворецький [143], А. Ф. Іванов [187]).

Н. І. Мачинська, темою дисертаційного дослідження якої були теоретичні і методичні засади педагогічної освіти магістрантів вищих навчальних закладів

непедагогічного профілю, наголошує на тому, що навчання в магістратурі є першим етапом професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, необхідною умовою їхнього професійного становлення і розвитку, основною метою якої виступає формування готовності до викладацької діяльності.

Автором на основі аналізу програм педагогічної підготовки магістрантів у різних типах вищих навчальних закладів визначено загальні вимоги до відбору змісту педагогічної освіти студентів магістратури вищів непедагогічного профілю: структурування змісту педагогічної освіти відповідно логіки побудови системи майбутньої професійно-педагогічної діяльності майбутнього фахівця. Основою такої освіти для має бути навчальна програма однієї або кількох дисциплін психолого-педагогічного циклу, що мають за мету забезпечення педагогічної підготовки магістрантів і відображають сучасні досягнення в галузі педагогічної освіти та науки. Відбір їх змісту має враховувати специфіку фахової професійної підготовки магістрантів та особливості організації педагогічного процесу в умовах магістратури вищого навчального закладу непедагогічного профілю, а також індивідуальні задатки і здібності, можливості та потреби майбутніх викладачів щодо здійснення продуктивної навчально-пізнавальної діяльності [396].

В основу дослідження О. А. Заболотного [169] покладено теоретичне обґрунтування педагогічних умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів. У дослідженні дидактична компетентність розглядається як інтегральна властивість особистості, що характеризує її теоретичну, практичну і психологічну підготовленість до здійснення навчально-методичної діяльності на рівні нормативних вимог. За задумом автора, її формування буде ефективним, якщо здійснювати: активну навчально-пізнавальну діяльність магістрантів, систематичний розвиток їхньої мотивації до професійно-педагогічного самовиховання і педагогічно доцільне застосування в навчальному процесі педагогічних технологій. Проте розроблена автором методика реалізації

зазначених умов не містить критерії такого педагогічно доцільного застосування.

Досліджуючи аксіологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін, Т. О. Бодрова зазначає, що оволодіння студентами магістратури системою освітніх цінностей сприяє формуванню аксіологічного «Я» магістранта як особистісної системи. За думкою автора, складниками такої системи виступають цінності, пов'язані зі ствердженням майбутнім викладачем своєї ролі в соціальному і професійному середовищі, а саме суспільна значущість та престижність викладацької праці, визнання професії найближчим оточенням. Наступним складником виступають цінності, що задовольняють потребу майбутнього викладача у спілкуванні та розширюють межі професійної комунікації: спілкування зі студентами і колегами, переживання їхньої поваги-неповаги, обмін духовними цінностями. До описуваної системи як завершальний складник включено також цінності, що орієнтують магістранта на саморозвиток творчої індивідуальності та самореалізацію: можливості розвитку творчих здібностей, постійне самовдосконалення [59, с. 162].

Проблему формування творчого педагогічного потенціалу майбутніх викладачів економіки в сучасній практиці професійно-педагогічної підготовки в університеті непедагогічного профілю досліджувала Р. К. Серьожнікова. Концептуально-теоретична модель формування означеного феномена, запропонована в дослідженні, ґрунтується на розумінні суб'єктності як самовизначення, самоактуалізації і самостверженні майбутнього викладача в навчальному процесі. Зазначається, що вони розгортаються у формі перетворення і професійно-педагогічного самостверження студента. Виокремлено фази цього процесу, а саме: фазу суб'єктного становлення як усвідомлення майбутнім викладачем економіки себе як суб'єкта педагогічної професії, фазу професійної самоактуалізації, що передбачає осмислення студентом магістратури особливостей і професійно-творчих здатностей та фазу суб'єктної активності, що проявляється в самокреативності особистості.

Педагогічними умовами, що уможливають формування творчого педагогічного потенціалу майбутніх викладачів економіки, на думку автора, є: науково-методичне забезпечення професійно-творчого становлення майбутніх фахівців; креативне управління процесом навчання студентів; наявність креативного освітнього середовища; орієнтація педагогічного процесу на розроблену концептуально-теоретичну модель формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача економіки, екстраполяція її основних положень на зміст навчальної та практико-зорієнтованої підготовки; оптимальність комплексу організаційно-методичних засобів, спрямованих на розвиток суб'єктної активності і педагогічної рефлексії майбутнього викладача економіки [520, с. 385–386].

Наявність певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей у професійній діяльності викладача вищої школи досліджували О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко [88]. Зокрема вчені вирізняють:

1. Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність та цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність стосовно інших народів та культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності і працелюбність.

2. Морально-психологічні якості: чесність і ясність у взаєминах з людьми; високий рівень загальної та психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність та охайність; дисциплінованість і вимогливість.

3. Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливність; педагогічна уява та інтуїція; володіння педагогічною технікою; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови та мовлення (фонетична чіткість,

лексична науковість і точність, експресивність, емоційність та виразність); володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами.

4. Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття і самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість та допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна "Я- концепція", високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність та діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

5. Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання та прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, організація розвиваючої інтеракції [88].

Фундаментальною умовою успішного виконання професійної діяльності, за І. М. Богдановою, є змобілізованість як повна готовність до такої діяльності, внутрішній стан особистості, що являє собою певну цілісність, є ознакою професійної кваліфікації, яка реалізується в конкретній діяльності. Крім поняття змобілізованості, що засвідчує вміння мобілізувати свої сили для успішного виконання професійної діяльності, І. М. Богданова вводить і поняття енергодійності як здатності до постійного професійного зростання у процесі її здійснення [51, с. 201].

Різні аспекти проблеми особистісного зростання майбутніх викладачів в умовах магістратури висвітлено в дисертаційних дослідженнях Ю. В. Ірхіної [202] (формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи), О. Є. Коваль (формування професійно-моральних цінностей, зокрема професійної гордості, наполегливості, честі, професійно-морального досвіду).

Так, реалізуючи мету дисертаційного дослідження, Ю. В. Ірхіна науково

обґрунтувала й експериментально довела, що формуванню професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи сприятиме реалізація таких педагогічних умов: набуття досвіду самовизначення у цілях, змісті і способах викладацької діяльності; опанування навичок полісуб'єктного і діалогічного спілкування у процесі навчання; рефлексія педагогічної діяльності. Про сформованість професійної толерантності, на думку дослідниці, свідчать усвідомленість і усталеність прояву обізнаності майбутніх викладачів вищої школи щодо складності, багатомірності реальності, варіативності її сприйняття, розуміння й оцінювання; відносності, неповноти та суб'єктивності власних уявлень і власної картини світу; визнання плюралізму, багатства й різноманітності індивідуального сприйняття та інтерпретацій, уміння вибудовувати і висловлювати різні погляди, відмовлятися від старих та сприймати нові; прагнення до вияву спільних позицій у поглядах і думках, подолання роз'єднаності та нетерплячості у ставленні один до одного; здатність до конструктивної взаємодії з різномудцями; вміння домовлятися, узгоджувати позиції, досягати компромісу і консенсусу, оновлювати й удосконалювати власну діяльність) [202, с. 5].

Визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки (Р. М. Цокур), формування їхнього професійно-педагогічного іміджу (В. В. Ісаченко), розвиток професійної самосвідомості (І. А. Донченко).

Так, відповідно до поставленої в дослідженні мети, Р. М. Цокуром [599] були визначені педагогічні умови, що забезпечують ефективність формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки: забезпечення пріоритету технології педагогічного супроводу професійного саморозвитку тих, хто навчається; поповнення навчальної інформації теорією педагогічної акмеології; ігрове моделювання педагогічних ситуацій, що потребують рефлексивної самоорганізації магістрантів при реалізації власних проектів особистісно-

професійного зросту.

Автором констатовано, що з часу оформлення цілісності компонентно-функціональної структури потенціалу професійного саморозвитку викладача вищої школи, що зумовлює успішність його самопобудови на основі активного функціонування основних механізмів – самопізнання, самоприйняття і самопрогнозування – якісно змінюється його суб'єктивна реальність, педагогічна діяльність і весь професійний шлях. Тобто, на думку автора, майбутній викладач вищої школи поступово стає справжнім суб'єктом своєї професійної життєдіяльності, оскільки за допомогою рефлексії розуміє складність, проблемність і суперечливість свого життя, прагне зрозуміти спрямованість впливів тих зовнішніх та внутрішніх чинників, які сприяють чи заважають його перспективному саморозвитку і творчим досягненням, із знанням справи адекватно їх коригує [599, с. 9].

Професійно-педагогічний імідж викладача вищого навчального закладу В. В. Ісаченко розуміє як інтенсивно емоційно забарвлений психічний образ його «бажаного Я», що легко трактується і має характер стереотипу, який утворюється в масовій свідомості студентів як споживачів ринку освітніх послуг, володіє значними регуляторними властивостями і впливає на пояснювальні механізми їхньої індивідуальної свідомості, поведінки та вибору [203, с. 17]. Його формуванню в майбутніх викладачів вищого навчального закладу у процесі їхньої магістерської підготовки сприяє, на думку автора, реалізація таких педагогічних умов, як-от: використання технології кар'єрозорієнтованого розвитку магістрантів як менеджерів сфери освітніх послуг вищої школи; оновлення змісту навчальної інформації знаннями психологічних особливостей прояву сигнального комплексу у сприйнятті й розумінні учасниками педагогічного спілкування один одного; тренінг способів етико-естетичного оформлення майбутніми викладачами свого зовнішнього обліку і самопрезентації засобами іміджелогії [203, с. 17]. Зазначаючи і обґрунтовуючи ці умови, автор не уточнює, чи можливе використання технології кар'єрозорієнтованого розвитку не лише для магістрантів як

менеджерів для сфери освітніх послуг вищої школи.

І. А. Донченко вказує, що ефективність розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу у процесі магістерської підготовки залежить від орієнтації змісту професійної підготовки на усвідомлення магістрантами сутності професійної самосвідомості викладача вищого навчального закладу; створення ситуації самопроекування майбутніми фахівцями власного професійного «Я» й організація педагогічної підтримки професійного саморозвитку майбутніх викладачів вищого навчального закладу. що виступають педагогічними умовами зазначеного процесу.

За концепцією автора, структура професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу включає професійну Я-концепцію як динамічну сукупність образів «Я», у яких відображено уявлення викладача про себе як суб'єкта професійної діяльності («Я-реальне-особистісне», «Я-професійне-дієве», «Я-професійне-нормативне»); професійну самоорганізацію як особливий психологічний феномен. Його сутність полягає у прагненні фахівця до постійного професійного саморозвитку, професійного самовдосконалення та самозбереження в ситуації мінливості професійного простору. Такий простір є механізмом формування та розвитку професійної Я-концепції, а також засобом реалізації Я-концепції у професійній діяльності. Він виявляється в сукупності процесів самопідготовки (самопізнання й саморозвиток) та самореалізації (самовираження й самоствердження). Професійна рефлексія як здатність до самоаналізу власного «Я», своєї професійної діяльності; механізм усвідомлення взаємозв'язків між професійною Я-концепцією та професійною самоорганізацією, вважається автором чинниками, завдяки якому внутрішнє, суб'єктивне (професійна Я-концепція) і зовнішнє, об'єктивне (професійна самоорганізація) поєднуються в єдине цілісне явище [155, с. 9].

Досліджено методику підготовки магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики (В. В. Павлова [447]), до здійснення діалогічного спілкування зі студентами

(Н. Н. Журавльова [202]).

Розроблена педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах (Л. І. Воротняк [100]), педагогічні умови формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури (С. С. Чорна [606]), організаційно-педагогічні основи інваріантної підготовки викладача вищої школи (А. Л. Бусигіна [79]).

За результатами дослідження Л. І. Воротняк, сутність педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах полягає у проектуванні педагогічної діяльності викладача стосовно відбору соціокультурного матеріалу, приведення у систему форм і методів та послідовної реалізації етапів формування полікультурної компетенції магістрів на практиці. Автором констатовано, що педагогічними умовами дієвості зазначеної технології є вдосконалення змістового компонента педагогічної технології формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах та розробка її методичного забезпечення; корекція навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей позааудиторного міжкультурного спілкування магістрів; соціально-педагогічна адаптація студентів магістратури до потреб науково-дослідницької діяльності [100, с. 5]. Натомість автор не уточнює, які саме особливості позааудиторного міжкультурного спілкування магістрів існують та як саме вони мають бути врахованими в організації навчально-виховного процесу.

Метою дослідження С. С. Чорної було визначення, теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка організаційно-педагогічних умов формування педагогічної культури майбутнього викладача вищого навчального закладу у процесі магістерської підготовки. Серед них: зорієнтованість навчально-виховного процесу на формування педагогічної культури; цілеспрямоване формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби в саморозвитку педагогічної культури; впровадження системи

наставництва й оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на розвиток педагогічної культури; орієнтація педагогічної практики на формування педагогічної культури магістрантів [606, с. 13].

За результатами дослідження було висвітлено особливості професійної підготовки магістрантів, що сприяли успішному формуванню педагогічної культури, а саме: складовою навчальних програм магістерської підготовки є оволодіння методологією педагогічної науки, логікою та методами педагогічних досліджень; навчання в магістратурі на базі вищої освіти дає змогу грамотно прогнозувати, моделювати педагогічну діяльність, що є запорукою педагогічної культури магістра, засвоєння ним її особливих цінностей; науково-дослідна робота в магістратурі – це не тільки необхідний атрибут професійної підготовки майбутніх викладачів, вона є професійним обов'язком, що вимагає постійного професійного саморозвитку, необхідних дослідницьких компетенцій, без яких неможливо сформувати педагогічну культуру [606, с. 16]. Проте які саме особливі цінності властиві педагогічній культурі магістра автор не уточнює.

Проблема забезпечення якості підготовки магістрантів педагогічного університету до науково-дослідницької діяльності стала предметом наукових пошуків І. С. Батракової [32], З. Ф. Єсарєвої [161], В. В. Лаптева [352], Г. У. Матушанського [393], Ю. В. Солянікова [547] та ін.

З. Ф. Єсарєва [161], вивчаючи наукову діяльність викладача вищого навчального закладу, визначила низку вимог, що пред'являє педагогічна діяльність до особистості викладача вищої школи, а саме: володіння системою педагогічних знань (чітке усвідомлення кінцевої мети навчання та виховання у ВНЗ, знання особливостей функціонування педагогічної системи, знання дидактики вищої школи); володіння системою психологічних знань (знання психологічних закономірностей навчання та виховання у вищій школі з урахуванням особливостей студентства та характеру взаємодії структурних компонентів педагогічної системи вищої школи, індивідуальних і типологічних

особливостей власної особистості, психологічних відзнак перебігу діяльності викладача як педагога і вченого), комунікативна та організаторська майстерність.

Згідно з дослідженням Ю. В. Солянікова [547], суттєвим результатом магістерської підготовки є формування у процесі науково-дослідницької діяльності дослідницької компетентності студентів магістратури як властивості особистості фахівця, необхідної для вирішення проблем освіти засобами діяльності науково-дослідного характеру. Вона може проявлятися через показники якості продукту навчальної діяльності магістранта (магістерської дисертації) і динаміку особистісних характеристик дослідницької діяльності студента магістратури.

Дослідницька компетентність представлена автором через взаємозв'язок головних, базових і спеціальних компетенцій, що змістовно її наповнюють. Доведено, що ключові компетенції інваріантні для будь-якої професійної діяльності фахівця вищої кваліфікації, а базові змінюються залежно від напрямку підготовки і включають в себе готовність до конкретної професійної діяльності з науково-дослідною спрямованістю. Розвиток спеціальних компетенцій студентів магістратури відбувається у процесі роботи над магістерською дисертацією, їх варіативність визначається досліджуваною галуззю та науковим напрямом магістерської підготовки, приналежністю дослідження магістранта до певної наукової школи вишу.

Заслуговують на увагу визначені в роботі педагогічні умови, що сприяють формуванню дослідницької компетентності студентів магістратури. Серед них виокремлено дидактичні (орієнтація всієї структури освітнього процесу (цілей, змісту, методів і технологій, результатів і оцінки досягнень магістрантів) на розвиток дослідницьких компетенцій через вирішення різноманітних проблем освіти; розгляд дослідницького завдання як структурної одиниці побудови навчання, що визначає конкретизацію цілей, логіку проектування навчальної діяльності та відбір навчальної інформації, яка розробляється у спільній діяльності викладачів і студентів на заняттях;

побудова навчального процесу через методи контекстного, проектного, ситуаційного, рефлексивного навчання; включення в навчальний процес експертної оцінки та інструментарію самооцінки дослідних компетенцій) і організаційні (планування тематик кваліфікаційних робіт магістрів з урахуванням їх відповідності напряму досліджень випускаючої кафедри; залучення студентів магістратури в дослідницьку діяльність наявних колективів наукових шкіл університету; індивідуальний супровід наукової та дослідницької роботи магістрантів, надання їм можливості для презентації своєї наукової роботи в її різноманітних культурно-наукових формах) [537, с. 8–9].

Професійну підготовку магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання досліджено Н. О. Оськіною [444]. Цей процес авторка розуміє як формування професійно-педагогічної компетентності випускника університету, який ефективно здійснює педагогічну діяльність на основі поєднання модульних технологій та залікових освітніх одиниць, і, зі свого боку, вирішує науково-дослідницькі проблеми педагогічної сфери й ефективно виконує викладацькі обов'язки. У роботі переконливо доведено, що перехід на кредитно-трансферну систему освіти дозволяє оптимально якісно засвоювати навчальний матеріал за мінімально короткий термін, використовуючи структурно-логічний виклад найскладніших і найважчих елементів знань логічними частинами – модулями.

Отримані в дослідженні дані дозволили стверджувати, що орієнтація змісту професійної підготовки магістрантів на організацію кредитно-трансферної системи освіти, озброєння їх уміннями та навичками організації кредитно-модульного навчання та залучення до самопроектувальної діяльності, що забезпечить свідоме ставлення до власної професійно-педагогічної позиції, сприятиме формуванню професійно-педагогічної компетентності студентів магістратури педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання [444].

У межах започаткованого у вітчизняній науці Н. В. Гузій [131] напряму дослідження основ професіоналізму викладачів вищої школи, здійснено

дослідження М. В. Супрун [555], у якому визначено педагогічні умови оптимізації процесу формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи у процесі магістерської підготовки.

Лише в одиничних працях досліджено особливості професійного становлення викладачів педагогічних дисциплін. Серед них робота І. І. Мазур [377], де розглянуто формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки, визначеного як системна характеристика особистості, що являє собою сукупність і результат сформованості професійної компетентності та майстерності, професійно-педагогічної культури, індивідуальних професійно-важливих якостей та здібностей, забезпечує ефективність і якісну організацію професійної діяльності, досягнення вершин у професійному розвитку. Доведено, що означений процес ефективно відбуватиметься за умови побудови професійно-педагогічної підготовки на засадах педагогічної акмеології; активізації комунікативної взаємодії в системах «викладач-студент» та «студент-студент» у соціокультурному просторі педагогічного університету; методологізації та педагогічного спрямування науково-дослідної діяльності майбутнього викладача.

У роботі обґрунтовано, що організація педагогічного процесу вишу на акмеологічних засадах дозволяє спрямувати професійну підготовку на розвиток професіоналізму майбутнього викладача, комплексно здійснити процедуру цілепокладання його особистісно-професійного саморозвитку, реалізувати технологічний підхід в організації освіти, задіяти механізми професійного самовизначення, самоствердження, самореалізації, створення професійного образу «Я» в контексті самовираження особистості у професії викладача педагогіки [377, с. 11].

Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки здійснене в дисертаційному дослідженні Н. Ю. Тітаренко [569]. У його межах доповнено й уточнено цілі навчання магістрантів, обґрунтовано необхідні для їх досягнення методи і форми

навчання, проаналізовано структуру та функції дидактико-методичних комплексів (зокрема підручників), можливості їх проектування як педагогічних систем. У спроектованій автором моделі змісту навчання виокремлено блоки знань про сутність і функції підручника (компонентів дидактико-методичного комплексу), типологію структур підручника, сутність та процес педагогічного проектування, методи системного аналізу і моделювання, нормативні вимоги до обсягу та форми навчальних видань для вищої школи, галузевих стандартів, програм із фахових навчальних предметів, фундаментальні знання відповідної науки та блок проєктивних умінь (діагностичних, моделювання, інформаційних, організаційних), необхідних для проектування навчально-методичного забезпечення навчального процесу вишу [569]. Запропонована автором технологія формування вмінь магістрантів проектувати підручники для вищих навчальних закладів є вагомим внеском щодо актуальної проблеми, пов'язаної з підвищенням вимог до методичної підготовки викладачів вишів.

С. С. Вітвицькою [97] визначені шляхи підвищення ефективності підготовки магістрів до педагогічної діяльності в умовах ступеневої освіти, а саме: забезпечення спадкоємності та наступності в підготовці педагогів різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; оновлення змісту, методів підготовки студентів магістратури; встановлення доцільного зіставлення змістового та практично-діяльнісного компонентів педагогічної підготовки випускників класичних і педагогічних університетів відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів; спрямування навчально-виховного процесу на формування готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності та розвиток особистісних якостей; цілеспрямоване формування культури майбутнього вчителя, розширення його кругозору; формування у майбутніх фахівців інтересу до професійно-педагогічних знань, педагогічної спрямованості; оволодіння практичними навичками й уміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях, озброєння особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання, організація проблемного навчання та творчого пошуку розв'язання проблем; забезпечення випереджувального характеру підготовки

педагогічних кадрів, оптимального поєднання професійно-педагогічної, фундаментальної та соціально-гуманітарної складових; ліквідація розриву між змістом педагогічної освіти і досягненнями педагогічної науки та практики, здійснення наукового супроводу інноваційних технологій; використання новітніх педагогічних, інформаційних та комп'ютерних технологій та створення нового покоління засобів навчання; удосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності тощо [97, с. 29].

Цілісна система підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури, результатом якої є формування їхньої психолого-педагогічної компетентності, запропонована О. І. Гурою [133]. Структура означеної компетентності представлена змістовими діяльними (професійні знання, вміння, навички) та особистісними (властивості, здібності й якості) компонентами, а також механізмами і процесами їх узагальнення та прояву. Автором доведено, що поєднання цих складових здійснюється на основі самосвідомості, яка характеризується рефлексивним рівнем свого розвитку і проявляється в усвідомленні педагогом своєї професійної діяльності, самого себе як суб'єкта діяльності та професіонала.

У дослідженні обґрунтовано базові умови ефективного формування психолого-педагогічної компетентності майбутніх викладачів ВНЗ, як-от: активізація, відповідно до чинного законодавства України, системи професійної психолого-педагогічної підготовки (й перепідготовки) науково-педагогічних працівників; побудова навчально-виховного процесу відповідно до завдань професійної педагогічної діяльності у вищій школі; орієнтація навчальних планів та програм на формування й розвиток складових професіограми викладача ВНЗ; урахування методологічних положень формування та розвитку якісної визначеності; активізація професійної самоорганізації науково-педагогічних працівників; педагогічний супровід професійного становлення та розвитку викладача ВНЗ; гармонійне поєднання у процесі професійної підготовки традиційних форм і методів навчання, спрямованих на змістове наповнення компонентів психолого-педагогічної компетентності, з

нетрадиційними активними, спрямованими на активізацію процесів професійної самоорганізації [133, с. 20].

Специфіка підготовки магістрів педагогічної освіти за спеціальністю «Дошкільна освіта» досі лишається практично не дослідженою. Окремі її аспекти подано в науковому доробку Л. В. Артемової [19] (зміст та інтерактивні технології ступеневої освіти), А. М. Богуш [54] (проблеми формування мовної особистості педагога), І. М. Дичківської [151] (інноваційні технології ступеневої освіти), Т. І. Поніманської [476] (підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу), Р. М. Пріми [480] (вияви варіативності як провідного принципу й основи індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки) та інших вітчизняних учених. Ця проблема стала спеціальним предметом лише кількох досліджень. Так, триває дослідження Л. В. Козак [308] стосовно підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, результатом якого автор визначає формування відповідної компетентності. Дослідниця стверджує, що формування компетентності викладача дошкільної педагогіки і психології стосовно здійснення інноваційної професійної діяльності відбуватиметься ефективно за певних організаційно-методичних умов, а саме: позитивне ставлення до інноваційної професійної діяльності; стійкий пізнавальний інтерес до педагогічних інновацій як результату усвідомленого вибору майбутньої професійної діяльності; потреба у вивченні інноваційного педагогічного досвіду; розуміння можливостей і обмежень інноваційної професійної діяльності; забезпечення професійної підготовки технологіями, методами та формами навчання, які забезпечують формування інтересу до інноваційної діяльності, ініціювання та підтримку педагогічної творчості майбутніх викладачів, спрямовують на пошуково-дослідницьку діяльність; реалізація підготовки у формі проектної та навчально-ігрової діяльності, яка включає всі структурні компоненти інноваційної діяльності викладача та забезпечує ту

рольову поведінку, яка згодом буде визначальною у його майбутній професійній діяльності; розвиток рефлексивних умінь [308, с. 238].

У контексті проблеми професійної підготовки магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта» виконано дослідження російських учених І. О. Лавринєць [351] і Н. О. Морєвої [407].

Так, І. О. Лавринєць [351] звертається до з'ясування ролі педагогічних задач як засобу розвитку професійної самостійності майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. Професійну самостійність автор визначає як цілісну інтегративну властивість особистості, що забезпечує прояв педагогом суб'єктних якостей у діяльності та спілкуванні. Її розвиток здійснений у дослідженні з урахуванням стратегії розвитку цілісної особистості педагога як суб'єкта професійної діяльності та принципів вільної діяльності, і, за думкою автора, являє собою послідовне просування майбутнього фахівця від пізнання філософських та загальнотеоретичних засад педагогічної діяльності до осмислення методологічних основ психолого-педагогічних дисциплін, які йому належить викладати і, далі, до практичного оволодіння засобами проектування і реалізації самостійної педагогічної діяльності.

Вибір критеріальних педагогічних задач як основного засобу розвитку професійної самостійності пояснюється автором їх функціональним навантаженням, а саме: забезпеченням орієнтації майбутніх викладачів у сенсах наукової інформації для самостійної побудови педагогічної діяльності й оволодіння способами постановки педагогічних завдань; досягненням узгодженості якостей нормативності і креативності в самостійної діяльності майбутнього викладача; осмисленням майбутніми викладачами власних професійних намірів та можливостей; розвитком педагогічної рефлексії.

Метою дослідження Н. О. Морєвої [407] була розробка концепції та процесуальної моделі підготовки викладачів коледжів з дошкільної педагогіки і психології до професійної діяльності, що визначає способи, послідовність конструювання змісту і педагогічної технології з урахуванням сучасних тенденцій вдосконалення підготовки педагогічних кадрів. Її результатом, за

дослідницьким задумом, має стати освоєння професійно-педагогічної діяльності, оволодіння системою професійних компетенцій, становлення педагогічної культури та майстерності викладача дошкільної педагогіки і психології.

Автором обґрунтовано систему принципів, що реалізуються в означеній технології: побудови технології, що дозволяє представити її як дидактичний конструкт (концептуальності, відтворюваності, конкретності); принципів навчання, які, на думку дослідниці, сприяють інтенсифікації та оптимізації процесу навчання в межах створеної технології. До них віднесено: відповідність змісту в усіх його елементах вимогам сучасного суспільства; цільової єдності змістовного і процесуального боків навчання; адаптивності та гнучкості освітніх структур; психологічної комфортності; єдності теорії і практики; інтенсифікації навчання; уніфікації та диференціації. До пропонованої системи віднесено й принципи відбору і вибудовування змісту, що відбивають специфіку освоєння професійної педагогічної діяльності, а саме: міжпредметних зв'язків, узгодженості та професійної орієнтації. У роботі структуровано зміст і виявлено переваги інтеграції навчальних дисциплін предметної підготовки викладачів педагогічних коледжів дошкільного профілю з урахуванням розроблених принципів, що, переконана дослідниця, дозволяють здійснити єдиний, цілісний, безперервний процес навчання майбутніх фахівців у контексті становлення педагогічної культури, майстерності й оволодіння системою професійних компетенцій [407].

Професійна діяльність педагога вищої школи, на думку О. І. Гури, передбачає: дослідження явищ об'єктивної дійсності, аналіз, синтез та їх генералізацію для подальшого обґрунтування, оформлення і викладання в контексті власного наукового підходу або теорії у вигляді наукового знання; єдність викладання навчальної дисципліни і наукової діяльності; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів за допомогою логіки викладеної науки, її теорії, перспектив розвитку та наявних наукових проблем; навчання методів роботи в лабораторіях, використання технічних засобів навчання,

методик спостереження й експерименту; керівництво, стимулювання самостійної роботи студентів; сприяння розвитку їх загальнолюдських властивостей, світогляду; формування і розвиток професійних якостей майбутніх спеціалістів тощо.

Здійснивши узагальнення сучасних підходів до створення професіограми викладача вищої школи та з огляду на сучасні вимоги до його підготовки, вчений розробив і апробував професіограму викладача ВНЗ як еталонну (нормативну) модель педагога-спеціаліста. Вона, як модель кінцевого результату підготовки фахівця у ВНЗ, є основою кваліфікаційної характеристики, відповідно до якої розробляються навчальні плани і програми, зміст та методи професійної підготовки. Учений пропонує виокремлення у професіограмі двох основних складників: суб'єктивної характеристики педагога вищої школи і нормативної характеристики його професійної діяльності. Перший складник містить базові знання в галузі теорії і практики, базові вміння та панівні підсистеми професійних якостей (організаційні, комунікативні, експресивні, професійного мислення і професійної спрямованості), а другий – основні види діяльності викладача вищої школи (навчальна, наукова, методична, організаційно-виховна) та завдання до них [132].

Визначаючи види професійно-педагогічної діяльності як узагальнені характеристики функціональної спрямованості праці спеціаліста, вчені для класифікації обирають різні принципи, проте вони єдині в розумінні її складно організованого характеру. Серед найпоширеніших та історично закріплених принципів слід виокремити сферний (або задачний, цільовий), за яким вирізняються навчальна, методична, наукова, виховна педагогічна діяльність. Функціональний принцип, покладений в основу класифікації, запропонованої Н. В. Кузьміною [338] та її послідовниками, дозволив вирізнити гностичний, комунікативний, організаторський, прогностичний і конструктивний компоненти педагогічної діяльності. Л. Д. Столяренко [553] виділяє такі види педагогічної діяльності: діяльність викладача, який безпосередньо навчає;

діяльність методиста, який конструює прийоми і методи навчання та виховання; діяльність методиста, що спрямована на побудову навчальних засобів і навчальних предметів; діяльність проектування навчальних програм.

У низці досліджень (Н. В. Кузьміна [338], Н. В. Соловова [544] та ін.) вказується на те, що специфіка викладацької діяльності полягає в поєднанні кількох її основних видів, а саме – педагогічної, наукової і методичної. О. І. Гура [132] наголошує, що специфіку діяльності викладача вищої школи зумовлює єдність педагогічної і наукової діяльності. Це дає змогу в педагогічному процесі не тільки оперувати відомими фактами і науковими знаннями, а й новими, створеними в межах власної наукової роботи. Адже, за С. Й. Гессеном, вищій школі притаманна «...неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається», коли викладач «висловлює публічно свої наукові погляди відповідно до логіки науки» [113, с. 310].

У дослідженні Н. В. Соловової доведено, що методична діяльність викладача є механізмом його особистісного і професійного розвитку та являє собою вид професійно-педагогічної діяльності, спрямованої на організацію методичної роботи [544, с. 52].

Методична діяльність, як вид людської діяльності, – це «не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перевтілення, свій розвиток» [336, с. 82]. Її сутність полягає в теоретичному пізнанні методів і засобів перетворення педагогічної практики та їх застосуванні в конкретних умовах педагогічної практики.

Структура методичної діяльності викладача вишу включає такі компоненти: мета (створення умов, що сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу, переведення їх на мову конкретних норм і методів викладацької діяльності); організація (індивідуальні й колективні методи роботи викладачів, їхнє матеріальне, інформаційне (наявність необхідної інформації дозволяє ефективно перебудувати або скорегувати педагогічний процес) і діагностичне (для встановлення цінності того чи іншого методичного

нововведення) забезпечення; результат (створення робочих програм педагогічних дисциплін, підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій для студентів тощо). Її зміст залежить від освітньої мети і завдань, досвіду, статусу та рівня професійної підготовки викладача, а основною метою є практичне втілення професії в його життєдіяльність.

Розрізняють такі види методичної діяльності викладача вищої школи:

- навчально-методична (зумовлена необхідністю вдосконалення методик і технологій навчання та розробки навчально-методичного забезпечення процесу навчання в умовах ВНЗ);

- науково-методична (спрямована на вивчення й узагальнення передового досвіду організації навчального процесу у ВНЗ, розробку й упровадження інноваційних дидактичних методів і технологій, методів контролю та керівництва якістю професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців. Вона передбачає публікацію в науково-методичних виданнях узагальнених результатів педагогічної діяльності, участь у науково-практичних конференціях тощо);

- організаційно-методична (потребує достатньо високого рівня самоорганізації, рефлексії, педагогічного досвіду і передбачає експертну діяльність щодо методичного супроводу педагогічного процесу вищого навчального закладу в межах методичних рад, органів керівництва ВНЗ тощо, проведення методичних заходів) [544].

Н. В. Соловова [544] вважає, що особливістю науково-методичної діяльності викладача ВНЗ у процесі професійно-педагогічної підготовки магістрів є необхідність розробки власної методики викладання і методичного забезпечення навчального процесу, що на наш погляд, є сучасною вимогою для роботи викладача ВНЗ незалежно від освітньо-кваліфікаційного рівня майбутніх фахівців, а її розподілення за видами є досить умовним, оскільки всі вони тісно пов'язані між собою.

Ми поділяємо думку В. О. Сластьоніна і Л. С. Подимової [531] про рефлексивну природу методичної діяльності викладача вищої школи, оскільки

вона зумовлена пізнанням та аналізом педагогом власної свідомості, професійної діяльності, педагогічних явищ. Дослідження І. А. Колесникової та Е. В. Титової [310] доводять, що підвищення складності педагогічної праці спричинює поступове зникнення рис спонтанної або ритуальної поведінки, вона стає концептуальнішою і вимагає зростання ступеня усвідомленості, рефлексії процесу та результатів педагогічної дії і потребує спеціальної підготовки.

Отже, підсумовуючи проведений огляд, який, хоча і не є вичерпним, все ж дає підстави стверджувати, що наявні сьогодні дослідження, які торкаються проблеми професійної підготовки викладачів вищої школи в умовах магістратури, зокрема зі спеціальності «Дошкільна освіта», не порушують питань, пов'язаних з формуванням і розвитком їхньої методичної культури. Натомість, згідно з європейськими стандартами, сформульованими в «Дублінських дескрипторах» (Dublin descriptors) [515], випускники магістратури повинні: демонструвати знання і розуміння того, що отримано по завершенні першого циклу навчання і що забезпечує основу для розвитку та застосування ідей у подальшій дослідницькій діяльності; вміти усвідомлено застосовувати отримані знання в широкому міждисциплінарному контексті при розв'язанні нових нестандартних проблем, що належать до досліджуваної галузі; мати здатність інтегрувати знання та комплексні вміння, формулюючи проблему з неповною або обмеженою інформацією, враховуючи соціальну й етичну відповідальність, супутню розв'язанню проблеми; мати комунікативні здібності і вміти чітко та недвозначно викладати свої висновки та знання фахівцям і неспеціалістам; мати навички, що дозволяють продовжувати освіту, самостійно визначаючи способи її вдосконалення.

Згідно з Європейською кваліфікаційною рамкою (European Qualification Framework) [94] Європейської системи кваліфікацій, магістри повинні бути готові: використовувати теоретичні та практичні знання, що є новими в цій галузі, для розвитку і застосування оригінальних ідей; демонструвати критичну оцінку стану знань у цій царині та здійснювати взаємозв'язок між різними

сферами; досліджувати стан проблем завдяки інтегруванню знань з нових або міждисциплінарних галузей і знаходженню рішення в умовах неповної або обмеженої інформації; розвивати нові навички у відповідь на розвиток знань і техніки; демонструвати лідерство та інновації в роботі, вивчати нестандартний складний і не прогнозований контекст, що потребує розв'язання важких проблем; формувати стратегію перетворень; демонструвати автономію у виборі напряму і глибоке розуміння досліджуваних процесів; формувати комунікативні проекти методами, зрозумілими для фахівців та неспеціалістів; розв'язувати проблеми в новому нестандартному контексті, не володіючи повною інформацією; демонструвати здатність до оперативної взаємодії у складних ситуаціях; нести соціальну, наукову й етичну відповідальність, що виникає в роботі чи навчанні [94]. Аналіз цих документів дає змогу стверджувати значні збіги щодо багатьох позицій та виокремлення як відмітної особливості магістрів їхню здатність до самостійної відповідальної творчої методично виваженої інноваційної професійної діяльності.

Висновки з розділу I

Сучасне суспільство покладає на викладача вищої школи важливу місію, пов'язану зі збереженням, трансляцією і примноженням культурної спадщини людства, що зумовлює істотне підвищення вимог до якості його професійної підготовки. Стратегічні орієнтири модернізації вітчизняної системи вищої освіти як важливого інструменту суспільного розвитку, націлюють її на необхідність підготовки майбутніх викладачів як висококваліфікованих професіоналів, здатних до культуровідповідної, культуротворчої діяльності в умовах постійного реформування системи освіти, інтенсивного народження і старіння наукової інформації, педагогічних технологій.

Проблема професійної підготовки викладачів вищої школи не є новою. Ретроспективний огляд вітчизняного і зарубіжного досвіду такої підготовки дозволяє простежити її тісний зв'язок з розвитком університетської освіти та

доводить багатовікову традицію, що засвідчує належність магістра до педагогічної діяльності.

Спеціальна підготовка майбутніх викладачів для вищої школи у вітчизняній освітній практиці почала відбуватися лише у другій половині XVIII сторіччя. До цього періоду ця проблема розв'язувалася спонтанно через практику. Базою для такої спеціальної підготовки викладачів вищої школи були університети, що поповнювали свій викладацький штат за рахунок ретельного відбору здібних випускників, упровадження інституту наставництва для ведення наукової і педагогічної діяльності, через отримання ступеня магістра та інших наукових ступенів. Проте переважно увага приділялася науково-дослідній, а не навчально-методичній підготовці претендентів на викладацьку посаду.

Чисельні реорганізації університетів у педагогічні інститути, створення профільних кафедр і відділень, що готували викладачів, не дали очікуваних результатів щодо поєднання дослідницько-наукового спрямування університетської освіти з поглибленою спеціальною педагогічною освітою, яка забезпечувала б не лише здатність до наукових пошуків, глибоке знання спеціального предмета, а й уміння його викладати, методично доцільно будуючи педагогічний процес. Ця тенденція зберігалась і за радянських часів, коли підготовка викладачів до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах здійснювалася в умовах аспірантури, через систему перепідготовки кадрів та підвищення кваліфікації (стажування), педагогічні факультети (як друга спеціальність).

Уведення ступеневої вищої освіти, становлення магістратури як масової форми підготовки майбутніх викладачів, стало одним із напрямів оновлення системи підготовки висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів відповідно до вимог Болонського процесу, бо згідно з чинним законодавством викладацькі посади можуть обіймати тільки особи, які мають повну вищу освіту і пройшли спеціальну педагогічну підготовку.

Проведений огляд напрямів наукових досліджень з проблеми підготовки майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури дозволяє констатувати, що досліджено особливості підготовки магістрантів до управлінської діяльності в різних професійних галузях, зокрема: магістрів військово-соціального і державного управління, економічних спеціальностей, музичного мистецтва. управлінських кадрів сфери освіти. Вивчено окремі питання особистісного зростання майбутніх викладачів в умовах магістратури, їхнього професійного саморозвитку, самосвідомості, професійно-педагогічного іміджу, комунікативної і полікультурної компетенції тощо. Розроблено професіограму викладача вищої школи, нормативна складова якої відображає взаємозв'язок основних видів викладацької діяльності (навчальна, наукова, методична, організаційно-виховна), доведено, що підготовка до кожного з них має свою специфіку.

Попри значний науковий інтерес до різних аспектів підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності і ролі магістратури в цьому процесі, професійна підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури стала предметом одиничних досліджень, що фрагментарно висвітлюють окремі аспекти цієї проблеми, не торкаючись розвитку методичної культури майбутніх викладачів.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [235], [240], [245], [252], [276], [284], [287], [289], [294], [295], [300].

РОЗДІЛ 2

НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СТАНОВЛЕННЯ І РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Методологічні підходи дослідження феномена «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін»

Дослідження, як діяльність, метою якої є отримання нових наукових знань, потребує чіткої організації, визначення тих орієнтирів, крізь призму яких буде здійснюватись інтерпретація здобутих результатів, пошук можливих шляхів і умов ефективного розвитку й удосконалення досліджуваного явища. Цьому сприяє вибір і застосування методологічних (гр «methodos» – спосіб, метод і «logos» – наука, знання) підходів як сукупності вихідних настанов наукового пошуку. За своїм призначенням вони виконують такі основні функції:

- визначають способи здобуття наукових знань, шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- створюють логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання;
- забезпечують різнобічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається;
- допомагають уведенню нової інформації до фонду теорії науки;
- забезпечують уточнення, збагачення, систематизацію наукового термінологічного апарату;
- ураховують культурну та гуманітарну «розмірність» досліджуваних явищ [119; 171; 328; 354; 526 та ін.].

Будуючи методологічну базу дослідження методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, виходили з того, що різні методологічні підходи до її вивчення здатні повноцінно взаємодіяти,

доповнюючи один одного, дозволяючи розглянути її різні аспекти [50]. Їх відбір здійснено завдяки осмисленню провідних тенденцій і функцій сучасної вищої освіти, виявленню конструктивних можливостей методологічних підходів та зумовлено складністю досліджуваного феномена й необхідністю його різнобічного аналізу.

Застосування культурологічного підходу як методологічної основи дослідження методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін пов'язано із сучасною ситуацією, коли освіта розглядається як невід'ємна частина і форма трансляції культури, як культуровідповідна система і культуротворчий процес, спрямований на розвиток особистості. Це викликано потребою повернення теорії і практики освіти до контексту культури, переосмислення стратегічної мети освіти – формування особистості як людини культури. Освіта, за П. А. Флоренським, це середовище, що живить і вирощує особистість, «інструмент» реалізації її індивідуальних творчих сил [586].

Людина не лише розвивається на основі освоєння культури, а й поповнює її новими елементами, забезпечує її вдосконалення і розвиток. Культура виступає як історичний процес створення нових, довершених значень і сенсів. Тому засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини, становленням її як особистості. До того ж людина культури розуміється як носій загальної та індивідуально-особистісної культури в їх єдності і гармонії; різнобічно розвинена особистість, яка опанувала національний та загальнокультурний досвід попередніх поколінь і живе за гуманістичними принципами; тип особистості, ядром якої є риси, що визначають міру її свободи, гуманності, духовності, життєтворчості [398, с. 7].

Освіта і культура, за метафоричним висловом В. Ф. Сидоренко [521], утворюють «велике дихання», під час якого ритмічно відбувається «вдих» і «видих». Під час «вдиху» освіта «втягує» у себе всю культуру, яка становить її зміст і предмет для творчого відтворення. У цю мить освіта стає особливою формою і образом культури. Коли ж відбувається «видих», культура відтворюється в людині, надаючи соціуму культурну форму і дієздатність.

Архітектоніка освіти, яка є частиною культури, її будова, форма, спосіб дії, має бути подібною до логіки культури. Для того, щоб це «дихання» сталося, культура має увійти до освіти, визначивши не лише її структуру, а й логіку дій педагога, стратегію їх організації. Саме з тим, що культуру індустріального суспільства, зорієнтовану на отримання готового знання й інформації, поступово замінює сучасна, постіндустріальна, спрямована на народження живої думки, на творчу ціннісно зорієнтовану активність конкретної особистості, «людини культури», здатної не лише оволодівати знаннями, а й працювати з ними, осмислювати, привласнювати ідеї різних культур задля самореалізації в житті, пов'язана зміна освітніх парадигм.

Гуманістична парадигма освіти повертає її до сутнісних характеристик людини, до необхідності формувати думку, розуміння, а не лише знання, оскільки вона виникає в ситуації незнання, що долається лише активністю людини, стверджує її самоцінність як унікальної особистості, єдиного джерела продуктивного діяння. Завданням освіти загалом і педагога зокрема, виступає створення ситуації культури, що сприяє виникненню в тих, хто навчається, і знань-інформацій (як сталих культурних цінностей, досягнень наук...), і знань-думок (як особистісних смислів, що народжуються лише завдяки власному зусиллю, активності індивіда та є актом персоніфікованої творчості, індивідуального (або абсолютного) відкриття). Вони приводять до побудови власного, хоч і такого, що здебільшого збігається з уже наявним, культурного світу. Гуманістична освітня парадигма відображує спрямування системи освіти і виховання на активізацію особистісних засад щодо навчання, самотворення через знання, потребує людської індивідуальності, у котрій щонайповніше відбито органічність спів-буття людини та культури, прагнення до її збереження і творення, передбачає перехід на нові організаційно-методичні принципи викладання.

Культурологічний підхід розуміємо як сукупність теоретико-методологічних положень, що забезпечують аналіз методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін через призму культурологічних

понять, переосмислення методологічних засад становлення і розвитку означеного феномена з позиції культури, коли логіка руху думки визначається не лише співвіднесенням з деяким вихідним і фундаментальним визначенням, а віднесенням до інтересу та цінності, що стверджує суб'єкт мислення. Його застосування дозволяє розглядати проблему розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у загальнокультурному контексті.

Можливості культурологічного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дають змогу використовувати знання і методи, інтегрувати дослідницький потенціал, накопичений низкою наук, що вивчають культуру. У них суб'єктом пізнання виступає не один, а кілька різних «логічних суб'єктів», що виражають сутність певних культурних традицій, позицій і припускають варіативність поглядів, інтерпретацій текстів та фактів, представлених у культурі, що співіснують у неперервному діалозі. Його застосування дозволяє органічно враховувати особливості соціогуманітарного знання, що у своєму власному значенні є знанням про людину, про особливі об'єкти, створені людством задля самоорганізації [83].

Центром гуманітарної сфери знання виступає сам суб'єкт пізнання, який характеризується швидкою змінюваністю, нестабільністю. Тобто суб'єкт (майбутній викладач педагогічних дисциплін) сам стає предметом пізнання самого себе і намагання розглядати його як об'єкт освіти, без урахування суб'єктивного світу не результативні. Соціогуманітарне знання передбачає перехід від факту до смислу, від речі до цінності, від пояснення до розуміння, як заглиблення у «світ смислів» іншої людини, осягнення й інтерпретацію її прагнень, думок, почуттів, намагань [534, с. 88]. Воно нерозривно пов'язане не лише з розширенням культурного простору, створенням нових культурних реалій, а й несе зміни до соціального життя і внутрішнього світу людини.

Соціогуманітарному знанню, до якого належить педагогічне, притаманна наявність варіативних моделей пояснення складних феноменів, яким виступає

методична культура, допустимість альтернативних підходів до вирішення проблеми її розвитку, адже жодна теорія не є повною, а тому не може претендувати на абсолютну істину. Це пов'язано з постійним розвитком у часі історії і просторі культури об'єктів пізнання. Продукти діяльності і сама людина заноно проходять перевірку кожним новим поколінням, наповнюються новим значенням і смислом. Убудованість у структуру гуманітарного пізнання суб'єкта як носія певної культури, базових настанов, ціннісних орієнтацій тощо, в епістемологічній площині проявляється в «теоретичній завантаженості» емпіричного факту в соціогуманітарному дослідженні.

Гуманітарне знання має на меті об'єктивне пізнання сутності, законів розвитку об'єкта вивчення, яким у нашому випадку виступає методична культура. Проте на відміну від природознавчих наук, у самому його об'єкті подано суб'єкт. Тому поруч із необхідністю вивчення об'єктивних процесів постає специфічне завдання пояснення суб'єктивного світу. Наукове пізнання починає розглядатися в контексті його соціального буття, культурно-історичних традицій, стосовно світу людських цінностей. Це вкрай необхідно, бо пошук істини пов'язаний із визначенням можливих напрямів перетворення об'єкта, що безпосередньо стосується гуманітарних цінностей, які визначають стратегію наукового пошуку. Знання не тотожне істині і включає також цінності, отже, початком пізнання є не істина, а смисл і цінність. «Смисл предстає як духовна спрямованість буття людини, як її основа, реалізація вищих культурно-історичних цінностей» [323, с. 38].

Метою пізнання гуманітарних наук, до яких належить педагогіка, є пізнання індивідуальних, щоразу унікальних у своїй неповторності явищ людської культури. Досліджується передусім не загальне, а особливе, те, що набуває значення у змісті полікультурних явищ. Головною операцією осягнення методичної культури в цьому сенсі виступає розуміння як розкриття її історичного смислу методами діалогу, емпатії, герменевтики [431].

Інтегративність, притаманна культурологічному підходу сприяє побудові педагогічного знання на основі філософії, соціології, культурології. Завдяки

понятійному апарату, системі абстракцій, які властиві цим наукам стає можливою фіксація ціннісних компонентів педагогічної діяльності, коректне і ефективно включення системи ціннісних орієнтацій суб'єкта в методологію і теорію дослідження методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін.

Філософське і гуманітарне знання зіставляються як універсально-загальне і конкретно-спеціальне знання про людину, її світ і культуру. М. М. Бахтін [33] виокремлює такі філософські засади гуманітарних наук, предмет яких учений визначив як «виразне буття, що розмовляє»:

- критерій тут не точність пізнання, а глибина проникнення;
- пізнання спрямоване на індивідуальне, що не розглядається як особливий випадок певної закономірності, а береться у своїй самоцінності й автономності;
- це галузь «відкриттів, щирості, впізнавань, повідомлень»;
- діалогічність як «складність двобічного акту пізнання-проникнення», активність того, хто пізнає, і активність того, кого пізнають;
- вміння пізнати і вміння виражати себе [33, с. 7–10].

Г. П. Щедровицький [453] відзначає, що попередня історія дала зразки, на які можливо орієнтуватися, а філософія виробила засоби, з допомогою яких можливо суворо науково проаналізувати ці зразки, виділити з них елементи і фрагменти, описати їх функції, структуру і завдяки цьому заздалегідь знати, до чого прагнути, а чому запобігати [453, с. 66]. Культурологія акумулює досягнення всіх суспільствознавчих наук і виступає не тільки як наука, а метод і засіб пізнання та існування, який полягає в такому відборі інформації задля пізнання світу, коли будь-яке знання розглядається з позиції можливості його використання у професійних цілях. Вона акцентує увагу на людині як носії цінностей і учасниці певних символічних схем і ритуалів поведінки.

Особлива система світосприйняття і світобудови запроваджує новий метод освіти, який полягає в пізнанні явищ не як таких, що підлягають окремому розгляду, а таких, що вивчаються з позицій їх ціннісно-сміслової значущості в загальному ланцюгу подій. Такий метод дає наукове

обґрунтування не лише можливості, але й необхідності застосування міжпредметних зв'язків в освіті. Вивчення явища методичної культури в культурологічному аспекті передбачає паралельне включення щойно отриманого знання про неї в загальну систему уявлень про світ. Іншими словами, отримана інформація стає не лише результатом освітнього процесу, але й стимулом подальшого пізнання.

Застосування в дослідженні методичної культури майбутнього викладача культурологічного підходу відображає сучасні суспільні інтеграційні тенденції, що чітко проявляють себе в науці, мистецтві, виробництві, освіті і породжують «мозаїчну» культуру (А. Моль [404]), що складається з множини фрагментів, які мають точки зіткнення, але не утворюють жорстких конструкцій, де межі між поняттями і змістами подекуди досить умовні, розпливчасті, асоціативні.

Культурологічному підходу притаманна яскраво виражена ціннісна спрямованість, що дозволяє визначати основні регулятиви побудови змісту освіти з погляду представленості в ньому розмаїття основних досягнень людства у взаємозв'язку і взаємодії; а при вивченні та аналізі наукового доробку тих чи тих наукових шкіл, зважати на його вбудованість у ціннісний контекст конкретно-історичного періоду. Цінності – невід'ємний елемент будь-якої діяльності. Наукове пізнання, як спеціальна форма діяльності, пронизане цінностями, адже знати – означає не лише мати уявлення про те, що існує, а й про те, що має існувати.

Культурологічний підхід відзначається інтегративністю, необхідністю дослідження педагогічної і методичної культури як єдиної системи, дозволяє виявити вплив останньої як складової цієї цілісності на всю систему. Це дає можливість вийти на системний рівень наукового аналізу, який потребує розкриття внутрішньої логіки в генезисі й у зв'язку методичної культури з іншими культурними явищами, для чого потрібне заглиблення в сутність цих явищ та їх взаємовідношень, обрання для досягнення мети і завдань дослідження найточніших визначень явищ культури, що розглядаються.

Загальнонауковими принципами дослідження методичної культури в руслі культурологічного підходу виступає діалектика в єдності з логікою і теорією пізнання, що відображує взаємозумовлений, повний суперечностей розвиток явищ дійсності; принципи детермінізму (об'єктивної причинної зумовленості явищ); ізоморфізму – зв'язків об'єктів, що виражають тотожність їх будови. Це дозволяє досліджувати виникнення, становлення і перспективи розвитку методичної культури, обґрунтувати взаємодію соціальних, методико-педагогічних і особистісних чинників як причинно-наслідкові зв'язки, що відображують реальну педагогічну дійсність; враховувати внутрішню логіку взаємодії методичної культури з іншими культурними явищами.

Використання системного підходу в дослідженні методичної культури зумовлено його значними евристичними можливостями, що дозволяють дослідити сутність явища, процесу, полягають у вивченні явищ в їх цілісності, неподільності і комплексності. Він орієнтує на необхідність підходити до розгляду досліджуваного феномена як до системи, що має певну будову і свої особливості функціонування. Нагадаємо, що система (від грецького «systema» – ціле, складене із частин; поєднання), у своєму первинному розумінні – це «множина елементів, що мають зв'язки один з одним, утворюють певну цілісність, єдність» [419, с. 92]. У сучасних дослідженнях (В. Г. Афанасьєв [22], В. П. Беспалько [42], І. В. Блауберг [50], В. А. Бодров [57], Е. Г. Юдін [632] та ін.) під системою розуміється складний об'єкт, багаторівневе утворення, яке включає взаємопов'язану єдність певних елементів, що пов'язані між собою і утворюють цілісність.

Слідом за У. Р. Ешбі [631], будемо вважати системою сукупність (об'єднання) взаємопов'язаних і розташованих у певному ієрархічному порядку елементів якогось цілісного утворення. Теоретична система створюється для адекватного опису і прогнозування розвитку певного явища або процесу. Вона має певний ступінь стійкості при частковій зміні її окремих складників. Із зовнішнім середовищем система взаємодіє як ціле.

Серед характеристик, властивих педагогічним системам, якою є методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін, зазначається, що вони є: складними за рівнем складності, відкритими за характером взаємодії із середовищем, цілеспрямованими за наявністю цілей, самокерованими за ознакою керованості, реальними за походженням, динамічними за ознакою мінливості, соціальними за субстанціональною ознакою, ймовірнісними за способом детермінації [739, с. 26]. Крім цього, система передбачає наявність принципів, покладених в основу спеціального теоретичного уявлення про досліджуване явище.

Основними принципами системного підходу визначено:

- остаточної мети (функціонування та розвиток системи і всіх її складових повинні спрямовуватися на досягнення певної генеральної мети, а всі зміни, вдосконалення й управління системою потрібно оцінювати з цієї позиції);
- єдності, зв'язаності і модульності (система розглядається «ззовні» як єдине ціле, водночас необхідний «погляд зсередини», дослідження окремих складових системи, що взаємодіють, абстрагування від зайвої деталізації за умови збереження можливості адекватного опису системи);
- ієрархії (виявлення або створення в системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей, чітке визначення послідовності, у якій розглядатимуться складові системи та напрям конкретизації уявлень);
- функціональності (структура системи зумовлюється її функціями);
- розвитку (здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей);
- децентралізації (розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи);
- невизначеності (здебільшого досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний або випадковий перебіг процесів, незвідані зовнішні впливи) [349].

Докладніше схарактеризуємо принцип цілісності як такий, що має особливе значення в дослідженні методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін. Цілісність явища, як відомо, вказує на високий рівень його розвитку, довершеність. Цілісність – це певна якісна повнота, внутрішня єдність явища, що виражається в його системності, структурності, стійкості, самостійності. У ній через специфічні закономірності функціонування і розвитку, відображується своєрідність конкретної системи, що «...у ході історичного розвитку стає цілісністю» [353, с. 229].

У філософському трактуванні цілісність розуміється як внутрішня єдність об'єкта, а також сам об'єкт, що володіє відносною самостійністю щодо довколишнього середовища. Зазначимо, що в історії філософії у трактуванні цього поняття існувало дві тенденції: розуміння цілісності як повноти, всебічного охоплення всіх властивостей, боків і зв'язків об'єкта; розуміння її як внутрішньої сутності об'єкта, що визначає його специфіку, унікальність, інтегрованість, самодостатність, автономність протиставленість оточенню, пов'язану з внутрішньою активністю. Цілісність у цьому сенсі характеризує своєрідність об'єкта, зумовлену властивими йому специфічними закономірностями функціонування та розвитку [353].

Інтеграція цих тенденцій дає уявлення про цілісність, що включає наявність розбіжностей усередині цілого і членування цілого на такі частини (елементи), які не можуть існувати поза ним. Г. О. Смірнов характеризує це таким чином: «У будь-якому об'єкті, якому властива єдність і різноманіття, існує фундаментальна риса, що задає характеристику об'єкта, без якого він перестає бути цим об'єктом, і набір специфічних властивостей, які задають конкретну визначеність цього виду об'єктів. Набір таких властивостей може бути замінений іншим набором, але якщо зберігається фундаментальна властивість, об'єкт залишається тим самим» [539, с. 256].

Щодо виявлення цілісності в дослідженні методичної культури як складної системи, то, відповідно до логіки Г. В. Лобастого [368], кожен елемент цієї системи, що знаходиться в постійному русі, розвитку має бути ґрунтовно

продуманий, і продуманий не у своїй відособленості, а у внутрішній єдності з усіма іншими реаліями буття, єдності, теоретичне утримання якої тільки й здатне забезпечити запланований соціо і культуровідповідний результат.

Принцип цілісності відповідає сутності методичної культури як складної системи, що з'єднує професійно-педагогічний досвід людства, як об'єктивний рівень існування методичної культури, з досвідом окремого суб'єкта як носія професійної діяльності, який досяг певного рівня осягнення її сенсу і механізмів дії (суб'єктний рівень існування методичної культури).

Акцентуючи увагу на цілісності методичної культури, системний підхід націлює на виявлення її основних характеристик як педагогічної системи, властивостей, породжених її структурою, взаємодією компонентів. До того ж важливо підкреслити, що поєднання цих елементів є не тільки, конгломератом самостійних об'єктів, а утвореною їх взаємозв'язком органічною єдністю, завдяки якій і виникає якісно своєрідне ціле, яке більше, ніж сукупність частин, що його складають. Цей факт пояснюється тим, що специфічна якість визначається не лише її складом, а й структурою, тим, як пов'язані його частини [83, с. 8]. Адже «саме у структурі прихована тайна відмінності частини від цілого, відміни суми властивостей, якостей, окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи» [5, с. 69].

Традиційно структура (від лат. *structura* – будова, розташування, порядок) розуміється як сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують збереження його основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах. Вона розглядається як основна характеристика системи, її інваріантний аспект [427, с. 646]. Структуру системи складають певні компоненти, що є відносно самостійними, але не ізольованими. Вони перебувають у взаємозв'язку, постійному русі, розвитку, причому спосіб взаємодії елементів системи визначає специфіку її структурної побудови і забезпечує стійкість.

Відповідно до цих положень, методична культура розглядається як цілісний системний об'єкт, що має специфічний характер зв'язків, які

утворюють його компоненти, різноманіття яких дозволяє виявляти і розглядати властивості досліджуваної системи інтегративно.

Для системи характерна не лише певна організованість, що виражається в наявності зв'язків між елементами, що її утворюють, а й єдність із середовищем, у якому вона проявляє свою цілісність. Будь-яка система може розглядатись як елемент системи вищого порядку, водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку.

Щодо будь-якої системи можна виділити низку аспектів: морфологічний, який визначає зміст компонентів, що утворюють певну систему; структурний, що розкриває внутрішню організацію системи і способи взаємодії компонентів, які її утворюють; функціональний, який демонструє функції, що виконує система загалом та її окремі компоненти; генетичний – відповідає на запитання щодо способу виникнення системи, етапів її становлення і перспектив подальшого розвитку (А. Г. Асмолов [21], Б. Ф. Ломов [370], Е. Г. Юдін [632] та ін.).

Отже, зверення в роботі до системного підходу дозволило дослідити сутність методичної культури, її унікальність як культурного явища серед інших подібних культурних явищ, що зумовлена її структурою, довести її рівневу будову як системи, визначити взаємодію рівнів, що забезпечує функціонування цілого і механізми переходу всієї системи в інший, більш розвинений, оптимальний для її існування стан.

Важливим результатом, що може бути отриманий внаслідок застосування системного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів, є створення через взаємодію принципів, логіки системного підходу й реального об'єкта його концептуальної моделі. Вона створюється чи формується на основі законів і теорії науки, у якій відображається концепція цілісності [207].

Необхідність доповнення в дослідженні системного підходу іншими загальнонауковими методологічними підходами зумовлюється його певними обмеженнями через характеристику методичної культури щодо її сталого функціонування, недооцінювання її якісної специфіки, динамічних

характеристик, прогнозування можливих змін і виявлення їх механізмів, зайве акцентування на структурних і функціональних елементах [22; 41; 534; 632 та ін.]. Зокрема, доведено, що дослідження окремих елементів, що діють порізно, не дорівнює тому результату, який одержується за умови їх спільної дії [171]. Це вимагає звернення до синергетичного підходу.

На методологічну орієнтацію в пізнавальній і практичній діяльності, що припускає застосування сукупності ідей та понять складних відкритих нелінійних систем, які здатні до самоорганізації і саморозвитку, спрямовує в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін синергетичний підхід.

Термін «синергетика» походить від грецького «synergeia» «співдружність», «співпраця» й акцентує увагу на узгодженості взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого [536, с. 456]. За Г. Хакеном, синергетика – це сукупний колективний ефект взаємодії великого числа підсистем, що спричинює утворення стійких структур і самоорганізації у складних системах [594, с. 9].

У найширшому філософському розумінні синергетика трактується як «сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням явищ самоорганізації, нелінійності (багатоваріантності, ритмічності, хвильового характеру функціонування процесів, можливості прискореного, бурхливого розвитку), нерівноважності, глобальної еволюції, вивченням процесів становлення «порядку через хаос» (І. Р. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як засновничої характеристики процесів еволюції» [427, с. 618].

Таким чином, синергетика – це універсальна світоглядна наука, що вивчає основні закони і механізми самоорганізації складних систем, це теорія самоорганізації. Її виникнення і набуття статусу метанауки пов'язане новими можливостями стратегій та стилістики мислення, що дають нетрадиційні підходи до багатьох проблем і призвели до відмови від лінійних моделей на користь нелінійних, нерівноважних, самоорганізованих. Найважливішим

здобутком синергетики є виявлення загальних закономірностей самоорганізації в розвитку всіх явищ буття, а також загальної тенденції до прогресу цієї самоорганізації.

Процес виникнення самоорганізації складних відкритих систем відбувається, згідно з синергетичним підходом, через початкову відносну незалежність об'єктів, у русі яких не спостерігається ніякої взаємної впорядкованості. Цей первісний стан прийнято характеризувати поняттям «хаос». За певних зовнішніх обставинах (надходженні енергії, інформації тощо) виникає взаємодія між об'єктами і вони починають брати участь в узгодженому, колективному русі. Хаос змінюється порядком, з безладу виникає певна стійка структура завдяки встановленню постійного взаємозв'язку між компонентами. Вони з колишніх автономних об'єктів перетворюються на елементи певної впорядкованої системи, розвиток якої відбувається через каскад відносно стійких станів.

Серед основних положень синергетики в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін можна виділити такі:

- умовою динамічного розвитку системи є наявність в її структурі нестійких, нерівноважних станів, що приводять до ефекту випадковості;
- поле шляхів розвитку методичної культури як системи є множинним, містить альтернативи («точки біфуркації»), тобто припускає розгалуження можливих шляхів еволюції, що об'єктивно містять безліч варіантів розвитку системи і визначаються її внутрішніми властивостями;
- визначальними для переходу методичної культури як системи на новий рівень розвитку можуть стати малі впливи, що дозволяють «керувати не керуючи», забезпечуючи самоуправління та самопідтримувальний розвиток [347];
- механізми синергетичного управління розвитком методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін будуються на принципі резонансу внутрішніх властивостей системи і слабких впливів [388].

Аналіз і узагальнення наукових досліджень (В. І. Андреев, [13], С. П. Курдюмов [347], В. Ш. Масленникова [388], Г. Хакен [594] та ін.) дозволило визначити такі основні риси, властиві синергетичній методології: знищення кордонів між суб'єктом та об'єктом, включення суб'єктного чинника в наукове пізнання; відсутність загальнообов'язкових бездоганних критеріїв істинності наукових знань; рівноцінність нормальних і аномальних дискурсів; принципова неможливість повністю усунути вплив дослідника на предмет дослідження; історизм, еволюціонізм, унікальність об'єктів дослідження; включення аксіологічних чинників до складу науки; міждисциплінарні дослідження [74, с. 114].

Застосування синергетичного підходу в педагогічних дослідженнях обґрунтовано у працях Є. В. Бондаревської [66], С. В. Кульневича [343] та ін. Авторами виявлено синергетичні закономірності і принципи освітньої діяльності. Серед них:

- центром освітнього процесу є особистість, яка здатна до самовизначення і активної творчої позиції в освітньому процесі;
- нелінійність (стан спокою або лінійного розвитку є лише абстракцією, що задовільно описує систему тільки в короткому інтервалі часу);
- знання і досвід нарощуються не тільки послідовно, а й спонтанно;
- багатоваріатність, альтернативність розвитку педагогічних систем, результатом моделювання яких внаслідок проходження через безліч точок біфуркацій буде не кінцевий стан системи, а поле різноманітних різномовірних станів;
- незавершеність (інформація повідомляється не повністю, є змога її доповнювати);
- ймовірність і суб'єктність поведінки учасників освітнього процесу, що спричинює виникнення хаосу, необхідність подолання якого стає внутрішнім джерелом самоорганізації та саморозвитку;
- здатність педагогічної системи до якісного стрибка, переходу з одного рівня на інший;

- свобода самовираження і самореалізації особистості в освітньому середовищі, пошук суб'єктом індивідуальної стратегії самовизначення в житті і професії, свобода вибору освітніх програм, курсів тощо;
- актуалізація принципів активності, ініціативності, самостійності, діалогічності, творчості;
- суб'єкти педагогічного процесу – це відкриті саморегульовані системи, які прагнуть до розвитку своєї суб'єктності.

Таким чином, через призму синергетичного підходу розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін розглядаємо як процес їхньої самозміни як суб'єктів освітнього процесу, їхній саморозвиток і самовдосконалення через створення належних умов для самоорганізації, самовиховання, самоосвіти. Суб'єкт освіти стає як відкрита, здатна до саморозвитку система, а функція освітньої діяльності полягає у стимулювальному впливі на суб'єкта задля його самоактуалізації і саморозкриття. Розуміння механізмів впливу на відкриті складні системи, до яких належить методична культура, знання особливостей їх функціонування дозволяє оптимізувати педагогічний процес, адже, за влучним зауваженням Е. Я. Режабека: «Безглуздо марнувати енергію і час, намагаючись насильно змінити складні системи. Треба знати, як вони функціонують, і з мінімальними зусиллями порушувати те, що їм адекватно. <...> У нерівнозначної системи є варіанти поведінки. Ось чому не можна однозначно передбачити ні кінцевий стан живої системи з її оточенням, ні шлях до нього» [490, с. 5].

Водночас В. І. Андреев застерігає, що «зведення всього багатства педагогічної спадщини та педагогічного знання тільки до ідеї системно-синергетичного підходу, його звуження, яким би продуктивним воно не було, не тільки не раціонально, а й небезпечно». На думку автора, синергетичний підхід у педагогіці має свою специфіку, хоч і може істотно збагатити її та «зростити нові плоди на дереві педагогічного знання» [13, с. 5].

Розвиток синергетичного підходу свідчить про його нерозривний зв'язок з діалектикою ([22], [625], [660] та ін.). Відомо, що основою діалектики є рух

від абстрактного до конкретного, від загальних і бідних змістом форм до більш конкретних та збагачених змістом.

Такі закони діалектики, як закон розвитку (заперечення заперечення, що вказує на напрям і форми розвитку, на єдність поступовості й наступності, на виникнення нового на основі певних елементів старого) та закон суперечностей (єдність і «боротьба» суперечностей, що вказує на джерело руху, джерело розвитку предметів, процесів та явищ) є, на наш погляд, найперспективнішою позицією при розгляді полярних думок щодо інтерпретації процесу розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін як складного інтегрального явища.

Закон взаємного переходу кількісних і якісних змін (закон міри) вимагає можливості найповнішого пізнання тих суттєвих властивостей та ознак, які в діалектичній сукупності утворюють якісну визначеність предметів чи явищ, оскільки пізнання якості є кроком до пізнання сутності; вимагає, щоб у кожному конкретному випадку була визначена міра, у межах якої ті чи ті кількісні зміни не привели б до змін якісних. Це дозволить передбачити якісні стрибки розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін, прогнозувати можливі ситуації, що виникатимуть у цьому процесі і планувати свої дії в певних умовах.

Закон міри орієнтує на необхідність оцінки явищ і процесів дійсності не тільки з якісного, але й кількісного боку, використовуючи для цього кількісні й якісні методи [628]. Цей закон щодо дослідження методичної культури виражається у виникненні нових рівнів сформованості методичної культури майбутнього викладача, у русі від нижчого рівня до вищого, що характеризується якісними змінами в системі його методичних знань, умінь, особистісних якостей, ціннісних орієнтацій. Закон розвитку дозволяє збагнути характер цього руху, наступність і тенденції розвитку складників методичної культури майбутнього викладача, можливість використання потенціалу попередніх досягнень як стартовий рубіж для здійснення нових, для перспективи подальшого розвитку і саморозвитку.

Діалектика одиничного, особливого і загального дозволяє виокремити зовнішні та внутрішні боки методичної культури, а також особливості її прояву кожною окремою людиною. Загальне не має безпосередньо відповідати кожному окремому одиничному, воно лише має належати тій реальності, яка виступає, з одного боку, як особлива фактична реальність, що існує поруч або всередині інших особливих реальностей, з іншого боку, є реальною загальною основою, на якій, чи з якої інші особливі реальності розвинулися. У загальному проявляє себе зовнішнє – це методична культура як соціокультурний феномен. В одиничному виявляє себе внутрішнє – як методична культура особистості. Взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього в методичній культурі визначається її основними функціями: культуротворчою, регулятивною, аксіологічною, гуманістичною, інтегративною. У діалектиці особливого й окремого методична культура викладача функціонує як підсистема методичної культури суспільства і вид професійно-педагогічної культури.

Межі категорій явища (як зовнішнього боку об'єктивної дійсності, як виявлення її сутності) і сутності (як внутрішнього способу існування явищ дійсності, як внутрішня основа явищ, загальне і повторюване в них) дозволять виділити основні онтологічні ознаки методичної культури як соціокультурного явища.

Опора на фундаментальні загальнонаукові принципи і категорії діалектики, основані на узагальнювальних філософських положеннях, що відбивають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності та свідомості з урахуванням набутого у процесі пізнавальної діяльності досвіду, дозволяє вивести дослідження з еkleктичного набору окремих емпіричних результатів на рівень наукової теорії.

Застосування синергетичного підходу в дослідженні методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дозволяє визначити причини її виникнення як складної відкритої системи, що має здатність до самоорганізації, саморозвитку і віднаходить можливості для її розвитку через розробку наукової концепції, педагогічної технології, науково-методичного забезпечення, що

мають бути системними, комплексними, скоординованими у просторі та часі, послідовними, конгруентними внутрішнім особливостям системи. Її складові можуть виявляти різнорідність розвитку, що приводить до варіативності й неоднозначності перебігу і результатів освітнього процесу, суб'єктами якого є викладачі і студенти магістратури.

Аксіологічний підхід (І. Д. Бех [43], Г. П. Вижлецов [104], Б. С. Гершунський [112], В. І. Гінецинський [114], Б. І. Додонов [154], А. Г. Здравомислов [180], В. В. Ільїн [194], В. О. Огнев'юк [436], В. М. Розін [497], В. О. Сластьонін [533], В. П. Тугарінов [571], О. Е. Шафранова [612] та ін.) як методологічна основа реалізації гуманістичної парадигми в освіті і науці націлює на розгляд педагогічних феноменів, явищ, процесів з позиції самоцінності людини як вищої суспільної цінності, цілісної унікальної істоти, становлення сутнісних сил якої зумовлене формуванням та розвитком системи цінностей і ціннісних орієнтацій. Важливе місце у цьому процесі надається освіті через визнання її значення як суспільної цінності.

Сутність аксіологічного підходу Н. О. Ткачова вбачає в орієнтації професійної освіти на формування у майбутніх фахівців системи загальнолюдських і професійних цінностей, ціннісних орієнтацій, що визначають їхнє ставлення до довкілля, власної діяльності, себе самого як до людини і професіонала [570, с. 34]. Він дозволяє виявляти природу і джерела цінностей, діалектику їх існування та розвитку, визначати стратегію і перспективи змін досліджуваних педагогічних явищ, їх потенціал таї змістове наповнення відповідно до ціннісних потреб суб'єктів освіти.

Аксіологічний підхід припускає вивчення педагогічних явищ відповідно до їх потенційних можливостей щодо задоволення освітніх і особистісних потреб суб'єктів освітнього процесу, вирішуючи завдання гуманізації суспільства як глобальної тенденції сучасного суспільного розвитку, змістом якого є пріоритет цінностей людського життя, виховання, освіти, вказує З. Н. Курлянд [348]. Його застосування допомагає схарактеризувати процес розвитку методичної культури як соціокультурного й особистісного феномена,

простежити його генезу, теперішнє і майбутнє, з'ясувати тенденції та перспективи такого руху, визначити його суспільну й особистісну цінність.

Дослідження ціннісної ієрархії, властивої майбутньому викладачеві, відповідно до аксіологічного підходу, дозволяє на основі домінування тих чи тих цінностей та динаміки їх зміни складати прогноз щодо подальшого її розвитку як особистості і професіонала.

Отже, визначальною категорією аксіологічного підходу є цінність. А. Г. Здравомислов визначає цінності як особливі продукти духовної діяльності людини, у ході яких певним чином перетворюються і демонструються соціальні властивості речей [180, с. 65], а Б. С. Братусь – як «усвідомлені та прийняті людиною загальні смисли її життя» [72, с. 89].

Цінності спрямовують, організовують, орієнтують поведінку особистості на визначені цілі. Людина пізнає світ через призму цінностей. Цінності регулюють соціальну поведінку. Тобто цінності можна визначити як сутність тих явищ (або їх боків, властивостей), природи та суспільства, корисних і потрібних людям, як інтереси з деяким духовним змістом, об'єктом яких є прагнення особистості до зразків Прекрасного, Доброго, Благородного [74]. Вони вказують на світ людини, оскільки поза нею цінності не існують, вони позначають особливий тип значущості предметів і явищ докільля для суспільства в цілому й окремої особистості. А отже, цінності визначаються зіставленням доколишнього світу й особистості, вказують на значимість того, що створено людиною, що є позитивним і значущим в історії, пов'язано з соціальним прогресом.

Зауважимо, що значимість може бути як об'єктивною, так і суб'єктивною (особистісний сенс). Тобто категорія значення відображає дійсність незалежно від індивідуального, особистісного ставлення до неї. Людина знаходить історично сформовану готову систему значень і опановує нею як знаряддям, що є матеріальним прообразом значення. Саме тому значення, зміст і цінність – нероздільні поняття. Значення розкриває об'єктивний елемент у цінності, а сенс

відображує активне ставлення людини до цього об'єктивного елемента, що творить особистість [563].

М. С. Яницький [638] підкреслює, що система цінностей зумовлює життєву перспективу, «вектор» розвитку людини, пов'язує в єдине ціле особистість і соціальне середовище, виконує одночасно функції регуляції поведінки (інструментальні цінності) і визначення її мети (термінальні цінності).

В. П. Тугарінов [571] у своєму дослідженні стверджує, що цінність несуть ті явища (аспекти, властивості явищ) природи та суспільства, які корисні, потрібні людям як дійсність, цілі, ідеали. З цього випливає, що цінністю може бути не тільки теперішнє, але й те, до чого ще необхідно прагнути. Критерієм цінності вчений називає корисність. За В. П. Тугаріновим, «цінністю може бути як явище зовнішнього світу (предмет, річ, подія, вчинок), так і факт думки (ідея, образ, наукова концепція)». Отже, він трактує цей феномен у трьох іпостасях: 1) цінність як значущість, корисність предметів і явищ; 2) цінність як ціль, ідеал; 3) цінність і як значущість, і як ідеал [571, с. 25].

Виділяють предметні і суб'єктивні цінності. До предметних належать природні та соціально-культурні явища, предмети людської діяльності, що зберігаються за критеріями «добро - зло», «красиве - потворне», «справедливе - несправедливе» тощо. Суб'єктивними цінностями є ті соціальні стандарти, що виступають підставами для оцінок. Вони закріплюються і функціонують у суспільній свідомості як ідеї, ідеали, принципи, цілі діяльності та слугують її орієнтирами [571]. Цінності, за В. В. Ільїним [194], мають величезне значення у формуванні особистості, виконуючи дві основні функції:

- є основою формування і збереження ціннісної орієнтації у свідомості людей, дозволяють індивіду зайняти певну позицію, дати оцінку;
- мотивують діяльність і поведінку, оскільки орієнтація людини в суспільстві та прагнення до досягнення окремих цілей співвідноситься з цінностями, що включені до структури особистості.

Отже, дослідження методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін з позиції цінностей дозволяє з'ясувати те, що створює ціннісне підґрунтя його майбутньої професійної діяльності, що має бути освоєне і відтворене в ній, які існують підстави для відбору й упровадження методів, методик, технологій як методичних продуктів для їх модернізації і творення.

Застосування аксіологічного підходу в дослідженні методичної культури майбутнього викладача націлює на розгляд його як універсальної цінності, здатного до ціннісного регулювання, розвитку та саморозвитку, як носія суб'єктних ціннісних орієнтацій і суспільних цінностей, які є системоутворювальними для його майбутньої культуровідповідної професійно-педагогічної діяльності.

Отже, відповідно до аксіологічного підходу, розвиток методичної культури зумовлений входженням майбутнього викладача в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи суспільних цінностей і становлення на їх основі ціннісних орієнтацій особистості. Він дозволяє розкрити роль ціннісних орієнтацій майбутнього викладача педагогічних дисциплін у становленні його методичної культури, встановити їх місце в її структурі, з'ясувати умови подальшого розвитку.

Застосування в дослідженні особистісно-діяльнісного підходу (Б. Г. Ананьев [11], О. Г. Асмолов [21], Л. С. Виготський [102], Ю. В. Громико [129], І. О. Зимняя [182], Н. В. Кузьміна [338], О. М. Леонтьєв [357], С. Л. Рубінштейн [500], В. О. Сластьонін [532], В. О. Лекторський [354], Г. В. Суходольський [558], В. С. Швирев [613] та ін.), через призму якого особистість розглядається як суб'єкт діяльності, яка формується і розвивається в різних видах діяльності та визначає їх характер і особливості, зумовлює розгляд майбутнього викладача як суб'єкта діяльності, а розвиток його методичної культури – як процес, що відбувається в межах системи діяльності, її генезису і розвитку.

Як відомо, особистісно-діяльнісний підхід є симбіозом особистісного і діяльнісного, що спричинено їх нерозривним зв'язком. І хоча, солідаризуючись з І. О. Зимнєю [182] щодо можливості лише умовного, теоретичного їх розподілу, вважаємо за потрібне визначити їх особливості й можливості щодо дослідження методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Діяльнісний підхід, що націлює на визнання ролі діяльнісного початку в існуванні людини в культурі та її особистісному розвитку, примату ролі та значення соціокультурних норм щодо людини і світу, трансцендентності стосовно природи культурних норм, здатних блокувати певні механізми вітального поведінки [613], зумовлює розгляд методичної культури в межах системи діяльності.

Ключовим поняттям, що визначає розуміння сутності означеного методологічного підходу є «діяльність». Ця категорія є загальною для філософського, історичного і психолого-педагогічного знання, що й зумовлює широту розбіжностей в її розумінні, тому вважали за потрібне зупинитися на тих її аспектах, що є найважливішими для започаткованого дослідження.

Найпоширенішим у філософії є розуміння діяльності як форми буття, засобу існування, процесу, у ході якого людина перетворює довкілля, виступаючи активним суб'єктом, а явища природи, що освоюються в цьому процесі, виступають об'єктами діяльності. Стрижневим для наукового пізнання може бути розуміння діяльності як основи власне людського способу буття, специфічної форми активних стосунків людини з довкіллям, змістом яких є його цілеспрямована зміна і суспільно корисне перетворення (М. С. Каган [206], В. О. Лекторський [354], В. С. Швирев [613] та ін.). Причому, як указує В. М. Розин [497], діяльність – лише один з можливих способів опису і пояснення дійсності, а не категорія, що задає саму реальність.

У роботах Л. С. Виготського [102], О. М. Леонтьєва [357], С. Л. Рубінштейна [500] та ін. діяльність розглядається як особлива форма людської активності, що свідомо регулюється і водночас породжує свідомість.

Вона пов'язана з перетворенням дійсності, внутрішнього світу людини, а її змістом виступає доцільна зміна і трансформація довкілля на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури.

Г. В. Суходольський [558], здійснюючи аналіз поняття «діяльність», визначає такі основні його значення: «робота», «праця», «активність», «поведінка». Підкреслюється, що семантичне поле категорії «діяльність» містить такі компоненти: активність як саморух, життєдіяльність як біологічна активність, діяльність як доцільна життєдіяльність, трудова діяльність або праця як виробнича вартість людської діяльності; професійна діяльність, або професійна праця як трудова діяльність (праця), що виробляє вартість в особливій споживчій формі, яка вимагає спеціальної кваліфікації, операторська діяльність як професійна діяльність, технічно оснащена для дистанційного контролю й управління предметом, засобами праці і самою працею.

Визначення структури діяльності залежить від її виду, а також від мети і прийомів виділення науковцями її компонентного аналізу. Так, Г. П. Щедровицький [453] виокремив такі компоненти діяльності: мета – завдання – вихідний матеріал – засоби – метод – процедура – продукт; В. І. Слободчиков [535] – ресурс – потенціал – дія – умови – мета. О. М. Леонтьєв у структурі діяльності виділяв мотив, мету й умову, дії та операції як способи виконання дій [357], а С. Л. Рубінштейн [500] – мотив, мету, засоби, соціальні умови, результат і оцінку діяльності; Б. Ф. Ломов [371] – мотив, мету, планування, перероблення поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення – дію, перевірку результатів і корекцію дій.

Розроблена В. Д. Шадриковим психологічна система діяльності, що відображає основні її компоненти, включає такі функціональні блоки: мотиви діяльності, цілі, програми діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень і підсистема діяльністю важливих якостей [610].

Нам імпонує виокремлення В. І. Горовою та С. І. Тарасовою універсальної елементної бази людської діяльності, що подана таким ланцюжком: Діяльність = Ресурс (психофізіологічні задатки, ціннісні орієнтації

і мотиви діяльності) – Потенціал (професійно-значущі якості) – Дія (функціональні компоненти діяльності) – Умова (загальний соціокультурний простір, ситуаційні детермінанти) – Мета (ідеальна модель результату діяльності) [120]. Однак, підкреслює Є. К. Бистрицький, діяльнісне самовтілення людини може бути адекватно зрозуміле лише у вигляді предметної реалізації ідеально представленої мети. Людина може ставити завдання, володіти можливістю духовного проектування, взагалі мати ідеальний образ світу саме тому, що вона вже реально існує «попереду» себе до всіляких свідомих актів саморозуміння. [48, с. 156] Саме мета, можливість її свідомого вибору і конструювання програми реалізації, а також наявність історичного існування певної дії, тобто її унормованість (фіксованість у вигляді еталонів, зразків, включених у культурний простір і здатних відтворюватися [626, с. 21]) є суттєвими характеристиками діяльності, що виокремлює її від інших форм людської активності.

Отже, універсальними характерологічними ознаками людської діяльності є: цілеспрямованість (наявність мети як свідомо запланованого результату); усвідомленість (здіяність мотиваційної, інформаційної, регулювальної, контролювальної, цілеполагаючої, орієнтаційної функцій свідомості); продуктивність (наявність перетворень – залежно від виду діяльності вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми щодо людини, яка здійснює діяльність); опосередкованість (здіяні інтеріоризовані засоби, спілкування); предметність (виражає предметну спрямованість і зумовленість матеріальним та ідеальним буттям); соціальність (як за історичною природою, так і за процесом та метою здійснення); процесуальність (передбачає певну систему дій).

Один вид діяльності відрізняється від іншого передусім своїм об'єктом, що надає спрямованості і пов'язаний з її метою. Серед класифікацій видів і форм діяльності людини, що різняться своїми предметами (О. М. Леонт'єв), особливе місце належить професійній діяльності.

Професійно-педагогічну діяльність розуміємо як спосіб буття педагогічної реальності, як особливий вид соціальної суспільно-корисної

діяльності, спрямований на передавання від старшого покоління до молодшого накопичених людством культури і досвіду, створення умов для особистісного розвитку та підготовку до виконання певних соціальних ролей. Таке розуміння єднає два найпоширеніших підходи до визначення і характеристики педагогічної діяльності (за В. І. Гинецинським) – професіографічного (Ф. Н. Гоноболін [117], Р. К. Серьожнікова [520], В. О. Сластьонін [530], Г. Х. Яворська [634] та ін.) та ергологічного (Н. В. Кузьміна [338] та ін.). Педагогічна діяльність також розглядається як соціономічна виконавська метадіяльність (Ю. М. Кулюткін [345] та ін.); як творчий і співтворчий процес (В. А. Кан-Калік [209] та ін.); система, що самостійно розвивається (З. В. Диянова та ін.); спільна дослідницька діяльність педагога і тих, хто навчається (Т. Ф. Акбашев та ін.); практичне мистецтво (Г. С. Сухобська [557] та ін.); комунікативний організаторський процес (Л. І. Уманський [573] та ін.); процес рішення нескінченних педагогічних задач (Г. М. Коджаспірова, А. Ю. Коджаспіров [307] та ін.) тощо. Вони дають можливість розглянути педагогічну діяльність з погляду її функцій, сфери застосування, предмета, структури й особливостей перебігу.

Відмітними особливостями застосування діяльнісного підходу в дослідженні методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін є: визнання цілісної діяльності (діяльностей) як основи, засобу й вирішальної умови розвитку особистості; розгляд майбутнього викладача як «агента дії», що передбачає наявність у нього певних цінностей, уявлень про права й обов'язки, відповідальність за вчинки; вивчення методичної культури в логіці розгляду цілей, мотивів, дій, операцій, способів регулювання й аналізу результатів навчальної та педагогічної діяльності майбутнього викладача; націлювання педагогічного процесу на переведення студента магістратури в позицію суб'єкта щодо оволодіння ним досягненнями людської культури [2; 141; 354; 479]. Використання зазначеного методологічного підходу дозволяє визначити механізми розвитку методичної культури майбутнього викладача,

розкриває можливості для виявлення умов забезпечення цього процесу та їх практичної реалізації.

Як зазначалося, розуміння діяльності як основи, засобу і чинника розвитку особистості, властивості якої утворюються в ній, «включаються у структуру її подальшої діяльності, зазнають змін, диференціюються, інтегруються ...» [326, с. 81], зумовили тісний зв'язок діяльнісного й особистісного підходів та виникнення узагальнювального діяльнісно-особистісного підходу, що єднає їх основні положення й націлює на розгляд педагогічного процесу щодо врахування особистісних позиції його суб'єктів, розвиток яких відбувається в активній цілеспрямованій діяльності. Тобто особистість визнається суб'єктом, центром, метою, результатом педагогічного процесу, а її розвиток – першорядним критерієм його ефективності.

Засадничим у розумінні сутності особистісного підходу є поняття «особистість». Воно належить до категоріального апарату різних наук, що зумовлює його широку інтерпретацію. Не маючи за завдання здійснити вичерпний аналіз зазначеної дефініції, оскільки лише в психології нараховується близько дев'яноста її визначень, виокремимо визначальні для нашого дослідження її аспекти.

Категорія «особистість» характеризує людину як суб'єкта суспільних стосунків, як носія досить стійкої системи суспільно значущих якостей [582, с. 208]. Це підкреслював і Л. С. Виготський, вважаючи, що особистість є «поняттям соціальним, вона охоплює надприродне, історичне в людині. Вона не природжена, але виникає внаслідок культурного розвитку, тому «особистість» є поняттям історичним» [102, с. 315]. За В. М. М'ясищевим, визначальним у виокремленні цієї дефініції є активність і свідомість людини, це – «суб'єкт, який здатний свідомо ставитися до довкілля, тобто усвідомлювати своє ставлення і насамперед – свої суспільні зв'язки, виокремлюючи самого себе як суспільну істоту з довколишнього. Особистість – це суб'єкт, здатний не тільки пристосовуватися до довколишньої дійсності, але й переробляти її відповідно до своїх цілей і потреб» [182, с. 172–173]. Близьке трактування

знаходимо в Л. І. Божович, яка особистістю вважає людину, яка «досягла того рівня розвитку, відповідно до якого її погляди і стосунки набувають стійкості й вона стає здатною свідомо та творчо перетворювати дійсність і саму себе» [613, с. 6]. Б. Г. Ананьєв [11] вважає особистість вершиною структури людських властивостей. Отже, характерними ознаками особистості є: соціальна активність, усвідомленість, творча спрямованість, свобода і відповідальність, неповторність, цілісність.

Особистісний підхід передбачає, що притаманні людині властивості «є похідними, залежать від індивідуального і суспільного буття людини та визначаються його закономірностями» [620, с. 26]. Його відмінними особливостями щодо організації педагогічного процесу задля розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін є центрованість усіх методичних рішень педагога на потребах, мотивах, здібностях, особистих прагненнях того, хто здобуває освіту. Зазначена центрованість, як указує І. О. Зимняя, реалізується через зміст і форму навчальних занять, характер спілкування зі студентом, у «загальному контексті його життєдіяльності – спрямованості інтересів, життєвих планів, ціннісних орієнтації, розуміння сенсу навчання для розвитку творчого потенціалу особистості» [182, с. 9].

Отже, особистісна складова особистісно-діяльнісного підходу націлює на врахування у процесі розвитку методичної культури майбутніх викладачів їхніх ціннісних орієнтацій, мотивів, індивідуальної траєкторії розвитку.

2.2. Зміст наукового макроконцепту «культура»

Макроконцепт «культура» належить до таких категорій наукового знання, визначити які досить важко. Чисельні спроби вчених вивести універсальну трактовку цієї різномірної за змістом категорії, яка б охоплювала всі її боки, продовжуються і досі, що пояснюється глибиною, багатомірністю, складністю, поліфункціональністю явища, який вона описує. Це зумовило необхідність

вживання саме слова «макроконцепт» як параконцептуального динамічного утворення, що має тривалу історію існування, багаторівневу відкритість, множинність та іманентний зміст [125, с. 53–63; 146, с. 25, 32].

Етимологія слова «культура» змінювалась із часу виникнення в еллінську епоху, коли воно розумілося як обробка землі, розведення, вирощування рослин, догляд, змінення на краще. Таке агротехнічне трактування, де «культурний» означає такий, що виростили люди, не дикий [437], зберігається й дотепер і проявляється у словосполученнях «сільськогосподарська культура», або у слові «культивація».

Уперше переносне значення цього слова наводиться в «Тускуланских бесідах» Марка Туллія Цицерона як обробка, виховання душі, розуму, наповнюючись антропологічним змістом, який потім розподілився на близькі значення: «виховання», «освіта», «навчання» [598]. Такий підхід стає зрозумілим, якщо пригадати особливе, центральне місце виховання в античній культурі. Саме тому латинське «cultura» і грецьке «paideia» піфагорійці, стоїки, Платон, Сократ, Ксенофонт та ін. вживали як синоніми, оскільки саме виховання виокремлює людину від тварини і виділяє з поміж інших людей тим, що робить її кращою, розвиненою, досконалою, такою, що здатна зайняти відповідне місце в суспільстві, бути свідомим громадянином [178].

У Новий час антиномія між «природним» і «суспільним» («цивілізованим», «культурним») станом як окремої людини, так і людства загалом, чітко простежується у філософських поглядах Т. Гоббса [397], Дж. Локка [615], Б. Спінози [541] та ін., що дійшли до ідеї «суспільного договору», коли свідомі громадяни задля мирного співіснування здійснюють перехід від «природного» (додержавного) стану до «громадянського», добровільно делегуючи частину своїх прав державі. Такий «розумний егоїзм» вирішував конфлікт між «природною» свободою індивіда і суспільними вимогами, дозволяв усвідомити, якій людині має допомогти виховання, використовуючи систему заохочень та покарань. Так, на думку мислителів, актуалізувалися закладені у природі людини потреба і здатність до

співіснування, здійснювалося розумне усвідомлення кожним індивідом своїх власних інтересів. Вони були переконані в корисності, величезних можливостях наукового знання, що має допомогти людині пристосувати природу до своїх потреб, змінити її на краще, володарювати в ній, а також оптимально облаштовувати суспільне життя. Б. Спіноза досліджував можливості досягнення «справжнього» блага, яке він розумів як ідеал довершеної людини, через уявлення такого ідеалу, пізнання його та засобів вдосконалення людини [541]. Тобто саме потреба в терміні, що містить уявлення про специфічно людське, суспільне «неприродне» як сферу розвитку «людського буття», «людської природи» на противагу тваринному, стихійному, природному буттю, сприяла введенню до наукового обігу поняття «культура».

Багато століть «культура» як термін не був самотійним. Так, в Середні віки був поширений комплекс значень цього слова, згідно з якими воно асоціювалося з міським укладом життя. Цей термін і в епоху Відродження вживався лише у словосполученнях, у поєднанні з чимось, як функція чогось іншого, більш конкретного. Наприклад: культура наук, культура мистецтв, культура мови та ін. Так, Ф. Бекон говорив про «культуру й удобрення умів» [192]. Таким чином, можна стверджувати, що незважаючи на відсутність самотійного терміна, уявлення про культуру як явище імпліцитно були присутні у філософських творах.

Згідно з дослідженнями І. Нідермана [422], як самотійна лексична одиниця слово «культура» виникає наприкінці XVII століття у працях С. Пуффендорфа [201], який протиставив культуру «природному», вважав, що до неї належить усе, що вироблене людиною. Він оцінював культуру (у цьому можна спостерігати певний вплив ідей Цицерона) позитивно, як таку, що виділяє, звеличує сучасну людину, відрізняє від дикуна, який, на думку німецького філософа, повністю її позбавлений. Тут терміни «культура» і «цивілізація» виступають як синоніми, носії добра, розуму, краси, миру та протиставлені «природному стану», який характеризується негативно, бо уособлює жорстокість, страх, пристрасті, неосвіченість.

Принципово новим у трактуванні культури С. Пуффендорфом [201] є її двоплановість: як процесу вдосконалення людини, довколишнього середовища і як результату цього вдосконалення, як мети та результату власно людської діяльності, що доповнює зовнішню і внутрішню природу; як самовдосконалення (*cultura animi*), так і покращення природи, що включає як саму діяльність, так і її результати. Тому він вважав, що до неї належать не лише різноманітні види людської діяльності (ремесло, торгівля, будівництво, виховання та ін.), а й їх предметний зміст (одяг, будівлі, суспільні інститути, мораль, знання, мистецтво, мову та ін.). Розвиток культури С. Пуффендорф пов'язує з примноженням на ранніх етапах історії людства матеріальних благ, з покращенням умов життя, його «витонченістю», освіченістю; з набуттям суспільством певного ступеню розвитку, матеріальних і духовних благ, корисного, прекрасного і доброго [568, с. 191].

Розуміння поняття «культура» як антитези до «природного» було продовжено у творах Ж. Ж. Руссо [144], який, на відміну від його попередників, розглядав у переході людства від «природного», яке він ототожнював із простотою і моральною чистотою, до «культурного» причину падіння моралі, соціальної дискримінації, що призвели до нещастя мільйонів людей.

Згідно з гуманістичною концепцією Ф. Вольтера [568], Д. Дідро [8], М. Кондорсе [316] та інших французьких філософів-просвітників, культура як вираження універсальності людського існування, є частиною і продуктом вільного розуму, умовою, критерієм розвитку та прогресу. Людина тут виступає продуктом суспільного середовища, а виховання, за К. Гельвецієм [316], повністю формує людину. Широке трактування виховання, що включає умови життя, мораль, звичаї, суспільні порядки та інше, виводило на критику недосконалого суспільства, що не здатне формувати досконалих індивідів. А отже, щоб змінити людей, потрібно зробити суспільство розумним. Механіцизм подібних поглядів поєднувався з історичним оптимізмом, вірою в можливості розуму, творчої діяльності людини, що здатна змінити світ на краще.

Подібне розуміння культури знаходимо у Й. Аделюнга [139], який вважав, що вона збагачує людину, включає в себе все найкраще, розумне, всі різноманітні прояви людської діяльності. Ці погляди сучасні культурологи (Т. Б. Гриценко [128], Є. А. Подольська [472], Ю. В. Тихонравов [568] та ін.) адресують класичній концепції аксіологічного підходу до культури.

Таким чином, закріплення класичного розуміння змісту терміна «культура» сформувалося в епоху Просвітництва і є синонімом розумного, морального, естетичного вдосконалення людини як члена громадянського суспільства.

Однак дослідження культури як феномена, тобто як того, «що має онтологічне існування і значущість», як єдності того, що дійсно існує, і форми, в якій це існування явлене (381, с. 29), як єдності предметного знання і тих життєвих структур, в яких це знання породжується (508, с. 115), пов'язане з іменами Й. Г. Гердера й І. Канта. Саме вони змогли здійснити концептуальне осмислення культури завдяки виділенню її із загального суспільного життя, як такого явища, що тісно пов'язане з ним, але йому не тотожне.

Й. Г. Гердер [111] здійснює аналіз картини розвитку культури, розпочинаючи його описом різних умов життя людей і переходячи до історії народів та регіональних культур, кожна з яких має свою специфіку, «безліч відтінків, кольори змінюються з місцем і часом» [111, с. 230], і являє собою етап у розвитку загальної культури людства. Ця історія не завжди прогресивна (тут відчувається вплив ідей Ж. Ж. Руссо), але відповідає географічно-природним особливостям, державності, моралі, законам, релігії, науці, мистецтву, мові певного народу і цінна в своїй оригінальності.

В. Н. Татіщев [565] також розрізняв культури не за своєю сутністю, а за рівнем розвитку, який забезпечується прилученням до досягнень наук і моралі, способом «державної будови», а процес культуротворення стає символом прогресу, цивілізації й освіти [177, с. 227].

Ідея історичного універсалізму культури, її самоцінності та самоцілісності є принципово новою у творчості Й. Г. Гердера [111] і має

значний вплив на подальше її вивчення. Учений доходить висновку, що людина є вищим витвором природи, у її моральній і доцільній діяльності акумулюються всі природні сили та можливості, але природний розвиток готує лише передумови людського становлення. Людина творить себе з природи і виділилася з неї саме завдяки культурі, що утворює її специфічну сутність. Культура – продукт людини, однак і людина здійснює «самотворення» завдяки культурі, яка «захоплює людину і формує...» [111, с. 231]. Тобто культура витлумачується філософом як другий генезис людини.

Розуміючи культуру як таку, що має надприродну сутність, однак, за своїм змістом є не лише розумом і мисленням, а й сукупністю умінь людини, яка «...є втіленою іскусністю, знярядям, що стало живим тілом» [111, с. 95], Й. Г. Гердер тим самим розширює та поглиблює зміст поняття культури, включає до неї крім духовної складової елементи реальної і матеріальної діяльності людей. Учений підкреслює, що людина має навчитися керувати собою і зовнішнім світом (силами природи), бо культурність – не природна даність, людина набуває її завдяки власній діяльності та несе за неї відповідальність. Культура – підсумок виховання, бо окрема людина без допомоги інших не може сама із себе розкрити свої уміння, а навчається ним від інших, наслідує зразкам. Саме тому існує не історія окремої людини, а історія людського роду і «ланцюг культури й освіти протягнеться до самих країв землі» [111, с. 230].

Г. С. Сковорода [528] виділяв культуру як незалежну і не менш суттєву реальність, ніж природа, розуміючи її як символічний світ, у якому всі «святі» цінності людського буття розкриваються та функціонують у символічній формі.

Продовжив ідею антропологічного розуміння культури І. Кант, який доводив ідею двохфазного розвитку людини: від природної істоти, у якій сутнісні сили (воля, розум, мислення) закладені потенційно, до культурної – розумної і моральної. Для природної людини розмаїття духовних досягнень людства (музика Моцарта, твори Пушкіна, Шевченка, картини Рафаеля...) залишаються зовнішньою реальністю. Цей перехід здійснюється тоді, коли

людина за допомогою своєї активності, а не лише вродженої здібності вдосконалюватися, стає вільною, здатною долати природні пороки, за допомогою волі і розуму керувати своїм життям. Специфіку становлення культурної людини демонструє образний приклад: користуватися готовим – це справа машини, всмоктувати готові досягнення людства – справа і привілей губки, яка опинилась на мокрому місті; справа людини не бути лише забезпеченою «природженими знаннями», вона має «виробити все із себе» – освоювати та водночас творити за допомогою почуттів, мислення і волі.

Таким чином, предмет культури становить, за І. Кантом [210], особливий вид людської діяльності, що не лише залучає індивідів, готових до родових досягнень, а й спрямований на виховання здатності відчувати, мислити і діяти незалежно від природи (вільно), бо йдеться не про привласнення готових досягнень, а про освоєння здатності їх здійснювати. Розуміння діяльнійної природи людини дало змогу філософу здолати уявлення про людину як продукт зовнішніх обставин. Культура визначається ним як «набуття розумною істотою здатності ставити будь-які цілі взагалі (значить, в її свободі)» [210, с. 464], як засіб реалізації всього розмаїття людських нахилів і задатків, серед яких виділяв прагматичні (зادля впливу на себе й інших), моральні та технічні (для користування матеріальними продуктами). Тобто культура, за І. Кантом, є специфічно суспільним механізмом, що забезпечує трансляцію людських «сутнісних сил» через виховання, освоєння людиною форм відповідної діяльності, родових здібностей та виступає передумовою саморозвитку як окремого індивіда, так і всього людства.

Відтак, переусвідомлення ролі розуму, а водночас і пошук інших підходів до розуміння культури, ідея здолання суперечностей дійсності засобами культури, розпочали новий етап розвитку європейської культурологічної думки, що відбувався вже в умовах панування німецької класичної філософії. Осмислення колізій нової цивілізації ще раз підтвердило істину: для вдосконалення (окультурення) людини і суспільства розвиток душі має не менше значення, ніж розвиток розуму. Таким чином, сутність культури

вбачалась у моральній (І. Кант), естетичній (Ф. Шиллер, брати А. і Ф. Шлегелі, Новалис та інші прибічники романтизму), філософській (Г. Гегель) свідомості. Тобто від абстрактно-розумного розуміння характеру культури акцент був перенесений на індивідуальні форми її існування і прояву. Так, Ф. Шиллер писав, що «одне із найважливіших завдань культури полягає в тому, щоб ... зробити людину естетичною» [616, с. 329], тобто визволити за допомогою гри (мистецтва) від «природи» – реальних обставин докільля, інтересів, пристрастей задля вільного розвитку і застосування її душевних сил.

Для Ф. Шиллера [616] та інших романтиків ідеалом культурності була не людина розуму, бо розум не завжди є супутником прогресу, а творчий геній, який з допомогою художньої уяви творить власне суб'єктивне бачення світу, долаючи притаманні йому дисонанси і відновлює баланс між фізичним та духовним життям людини, між розумом і почуттями, фантазією, інтуїцією; між свободою та необхідністю. Згідно з Ф. Шлейермахером [618], формоутворювальним принципом людського духу є естетичний, у протигагу етичному і логічному, а мистецтво допомагає людині досягнути культуру та науку, як її форму.

А. Шопенгауер [319] уважав, що переоцінка інтелекту і нехтування вольовою складовою, свободою особистого творчого самовираження позбавляють культурну людину її природної основи, а культуру історичної неповторності й унікальності.

У Г. Гегеля термін «культура» є синонімом «освіти», смислом якої виступає звеличення людини до всіх «ступенів руху світового духу» [108, с. 83] через абстрактне мислення. «Звичка до цієї абстракції у споживанні, пізнанні, у знанні та поведінці й становить культуру (Bildung)», — писав він, намагаючись здолати суперечність між просвітительським і романтичним розумінням культури. Тобто йдеться про розуміння культури як результату і засобу розкриття людського в людині. Гегелівська ідея «автономності», «незавершеності» особистості підкреслює її потяг до саморозвитку.

М. П. Драгоманов, М. М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Я. Франко [128], підкреслюючи соціально-економічну зумовленість культури, пов'язували її історію з діяльністю народу, осмислювали культуру в контексті національно-визвольної та соціальної боротьби, де людина критерієм істини має власну діяльність, розглядає своє буття через єдність чуттєвого і раціонального. Для них притаманна глибока гуманістична спрямованість, історичний оптимізм, віра в національно-культурне відродження України.

В. Виндельбанд [91] вважав, що до культури належить не лише «духовний світ», а й природний, перетворений людиною відповідно до своїх цінностей, тому пріоритетним у трикутнику науки, моралі і мистецтва визнається саме мораль. Е. Дюркгейм розуміє культуру як продукт розвитку складно організованого цілого (історичного прогресу), що формує необхідні йому цінності і інститути, які зумовлюють становлення індивіду. Серед таких інститутів він особливу роль відводив вихованню, яке допомагає людині стримувати свою біологічну природу і розвивати соціальну, як таку, що сприяє соціалізації, надає змогу діяти свідомо та дисципліновано й «автономно» (тобто добровільно регулювати свою поведінку відповідно до соціальних норм) [160].

Вживаючи термін «культура» як синонім терміна «цивілізація», Е. Тайлор визначає її як «...складне ціле, що містить у собі знання, віру, мистецтво, закон, мораль, звичаї та інші здібності і звички, набуті людиною як членом суспільства» [560, с. 21.] Тоді як О. Шпенглер [621] та інші близькі до позиції культурного песимізму дослідники (Г. Маркузе, Ф. Ніцше, Ф. Тьонніс та ін.) не лише демаркував, а й навіть протиставляв ці поняття, вважаючи, що культура втілює все духовне, ідеальне, творче в людському бутті, а цивілізація – утилітарно-технологічні нетворчі, загальні аспекти життя. У подальшій історії людства стало очевидним, що цивілізація і культура становлять суперечливу єдність, виступаючи в ролі її функціонального підрозділу: якщо культура є системою смислу людського буття, то цивілізація – предметним ресурсом культури. Цивілізація і культура також становлять два різні засоби реалізації творчих сил людини. Якщо в культурі все матеріальне підпорядковане

духовному, то в межах цивілізації дух слугує матеріальному. Цивілізація характеризується засобом і рівнем оволодіння силами природи, а культура виникає внаслідок оволодіння людиною своєю власною природою [134; 319].

Ретроспективний аналіз розуміння культури різними гуманітарними науками надає можливість виявити іманентно притаманну їй єдність різноманітних параметрів і багатомірність у співвіднесенні реального й ідеального, природного та неприродного, суспільного й індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного, процесуального та предметного, історичного і функціонального. Культурні об'єктивації, що раніше фіксувались як даність, перетворилися на низку пов'язаних між собою проблем, у яких виявилось «средостення» буття і мислення, природи та свободи, творчого і репродуктивного. Пізніше виявилось, що культурні об'єктивації у змозі набувати власного змісту і власного життя, деякою мірою незалежного від свідомості людей, які їх продукують. У цьому історичному житті об'єктивацій філософія культури виявила специфічну «культурну реальність» [581, с. 67–68].

XX століття характеризувалося сплеском дослідницького інтересу як до самого феномена культура, так і до поняття, що вказує на нього. Це підтверджує ХУІІ Всемірний філософський конгрес 1983 р., ІІ Всеукраїнський філософський конгрес (1995 р.), на яких розглядалися питання філософського розуміння змісту терміна «культура», численні наукові дослідження сучасних філософів (П. С. Гуревич [134], Л. Г. Юнін [197], Л. Н. Коган [306], Г. О. Смирнов [539] та ін.), культурологів (В. В. Кизима [223], Ю. В. Тихонравов [568] та ін.), специфіка розуміння якого значною мірою залежить від світогляду і професійної позиції вченого. Так, зарубіжна культурологія традиційно (за А. Вебером і К. Клакхоном [648]) виділяє шість концепцій і визначень культури: пояснювально-описові (грунтуються на переліку всього того, що може бути охоплене поняттям культури – вірування, знання, мистецтво, моральність, закони, звичаї); історичні (акцент робиться на процесі соціального наслідування, традиції); нормативні (орієнтуються як на ідею способу життя, так і на уявлення про ідеали та цінності); психологічні (у

яких увага акцентується або на процесах адаптації до середовища, або на процесі навчання, або на формуванні звичок; культура визріває як особлива форма сублімації психічних реакцій у відповідь на соціальні), структурні (увага зосереджується на структурній організації культури), генетичні (що визначають культуру з позицій її походження: як продукту або артефакту; як такого, що відокремлюється від того, що не є культура; як символів та ідей) [648].

Подальші дослідження, зокрема Д. Каплана та Р. А. Меннерса [646], А. С. Карміна [216] додали нові інтерпретації визначення культури. Ось деякі з них: адаптивні визначення (культура розглядається як властивий людям спосіб діяльності, завдяки якому вони пристосуються до природних умов); антропологічні (виходять з того, що культура являє собою сукупність продуктів людської діяльності, які протистоять природі); соціологічні (культура розуміється як сукупність ідей, принципів функціонування соціальних інститутів, що забезпечують колективну діяльність людей); ідеаційні (підкреслюють походження культури як продукту історії суспільства, що розвивається завдяки забезпеченню наступності між поколіннями, через передавання набутого людством досвіду); символічні (культура уявляється як система символів, які вироблені людством); дидактичні (розглядають культуру як те, чому людина навчилася у процесі життя); герменевтичні (роблять акцент на тому, що культура являє собою розмаїття текстів, які громада інтерпретує відповідно до рівня свого розвитку); функціональні (розглядають культуру через систему функцій, які вона виконує в суспільстві); технологічні (розуміють культуру як способи (технології) діяльності людей у всіх її проявах).

Дослідження макроконцепту культура з позицій нових наукових досягнень, злам «залізної завіси» дозволили здолати поширене за радянських часів і дещо однобічне розуміння культури як сукупності матеріальних і духовних цінностей, що створені й утворюються людством у процесі суспільно-історичної практики і таких, що характеризують досягнуту ступінь у розвитку суспільства [582, с. 196]. Так, Н. В. Мотрошилова підкреслювала плідність

«постановки питання про можливість і необхідність аналізу внутрішніх структур культури з погляду їх взаємодії, діалогу, «поліфонічного» взаєморозуміння та взаємозбагачення» [411, с. 255].

Задля узагальнення розмаїття наукових поглядів на зміст означеного терміна схарактеризуємо теоретико-методологічні підходи, що задають свій кут зору в його трактуванні. Серед них найпоширенішими є інформаційно-семіотичний (Ю. М. Лотман, Х.-Г. Гадамер, Д. І. Дубровський, В. В. Іванов, Е. Кассирер, Є. Уайт, Б. А. Успенський, Я. Щепанський та ін.), діяльнісний (Н. Злобін, Л. Н. Коган, Е. С. Маркарян та ін.), аксіологічний (С. Ф. Анісімов, В. А. Блюмкін, В. О. Василенко, О. Г. Дробницький, Г. Ріккерт, М. С. Розов, В. П. Тугарінов, Н. З. Чавчавадзе та ін.), синергетичний (В. Г. Буданов, С. П. Капіца, В. О. Куринський, С. П. Курдюмов, Г. Г. Малинецький, С. С. Хоружий та ін.), особистісний (Л. Ю. Круглова, Д. Маркуш, Л. В. Сохань та ін.), системний (Э. Н. Гусинський, О. Н. Жаріков, М. С. Каган, М. Мід, Т. Парсонс та ін.). Розглянемо їх докладніше.

З позиції інформаційно-семіотичного підходу культура розуміється як система «соціальних кодів», «знаків» (ними вважаються звуки мови, букви, цифри, слова і числа, символи, зображення тощо), певної кількості текстів (сміслової інформації), що виражається, «кодується» у знаках і символах. У процесі свого розвитку людство примножує і збагачує цю систему, що містить програми людської поведінки, втілює духовний досвід минулих поколінь. Таким чином, ця система дозволяє накопичувати, зберігати і передавати сукупність «позагенетичної» інформації.

Згідно з діяльнісним підходом, культура розуміється як специфічний спосіб людської діяльності, у межах якого сформувались антропологічна і технологічна концепції. Прихильники першої (Н. С. Злобін [184], Л. Н. Коган [306] та ін.) пропонують розуміти культуру як механізм формування і реалізації сутнісних сил людини, завдяки якому забезпечується взаємодія процесів індивідуалізації та соціалізації особистості. Прихильники другої (В. Є. Давидович [139], Е. С. Маркарян [385] та ін.) вважають, що ця дефініція

дозволяє визначити те, що вирізняє людську життєдіяльність від форм біологічної діяльності, а її «технологічність» вказує на історично конкретну, змінювану сукупність норм, процедур, прийомів, що характеризують певний рівень і спрямованість різних вимірів і напрямів діяльності людей.

Діяльнісні уявлення про культуру, вказує Є. К. Бистрицький [47], дозволяють розглядати її в динаміці – не тільки як готову сукупність результатів людської життєдіяльності, але й історично зумовлений спосіб ставлення людини до всього довколишнього світу, зокрема й до себе. За основу розуміння культурного поступу береться зв'язок «людина – культура», а культурне буття розглядається як діяльнісне покладання людиною себе в довколишньому світі – «опредмечення», «зовнішня активність», «відчуження», а також як зворотний процес не менш активного «розпредмечення», «засвоєння та привласнення», інтеріоризації продуктів та результатів попередньої активності. Діяльність і здатність до діяльності – предметного перетворення світу – розглядається як сутність культурного буття [47, с. 68].

Відповідно до аксіологічного підходу макроконцепт «культура» визначається як система цінностей, створених людством у процесі свого розвитку, фундаментальна структура суспільної свідомості, що концентрує всі результати духовної діяльності суспільства, система життєвих орієнтацій. Розуміння того, що будь-яка культура містить позитивне і негативне, викликало потребу в еволюціюванні цих поглядів на два підходи – «бінарний», що є близьким до сталого антропологічного розуміння культури (у культуру входять як позитивні, так і негативні цінності) та прогресистський (культура містить лише позитивні цінності, зумовлює вибірковість щодо створених і створюваних цінностей, тобто царина культури завжди життєтворча, а не життеруйнівна).

Синергетичний підхід зумовлює погляд на культуру як самостійну, відмінну від природи і суспільства структуру, що виникає завдяки самопородженню і творчому саморозвитку, самоорганізації людини, яка стає особистістю завдяки культурі.

З позиції особистісного підходу культура розуміється як процес творчої діяльності, сутнісних сил людини, творчої самореалізації особистості, яка розглядається як суб'єкт культурно-історичного процесу. Суспільство як світ культури являє собою соціальний механізм, що працює задля розвитку особистості як умови свого існування і прогресу. Культура, таким чином, виступає і засобом формування, і сферою реалізацію соціальних сил особистості, яка функціонує в культурному середовищі за умови засвоєння її набутоків, як носій та виразник культурних цінностей, творець культури, суб'єкт культуротворчості.

Отже, тут подано основні боки культури як особливої сфери і форми діяльності, і образів свідомості, що має свою структуру та зміст; як сукупності суспільних досягнень, надприродних, створених людьми порядків і об'єктів, що демаркують людину та природу; як специфічної системи цінностей, норм, смислів, які сконструйовані людьми для фіксації і трансляції соціально значущої інформації, досвіду, технологій тощо, характерних для певного рівня розвитку суспільства або його частини; як світ особистостей, свідомість та поведінка яких мотивується і регулюється не стільки біологічними, скільки соціальними інтересами та потребами, схвалюваними суспільством способами їх задоволення і реалізації; як духовний вимір діяльності, в якому формуються її мотиви, принципи, правила; як механізм соціальної регуляції та умови існування соціуму, підтримки його соціальної консолідованості.

Синтезувати й інтегрувати це розмаїття тлумачень, пов'язане з невичерпністю і глибиною людського буття, багатовекторністю аспектів взаємозв'язку людини зі світом, які репрезентує культура, здолати альтернативність її матеріального й ідеалістичного, архетипічного і суб'єктно-особистісного, універсального та екзистенціального, структурного і процесуального боків, дозволяє системний підхід. Системне мислення надає можливість всебічно висвітлити складний феномен культури, а наявні її трактування розглядати як аспекти, підсистеми розуміння культури як зверх складної за своїм устроєм цілісності, у якій реалізуються матеріальні, духовні,

художньо-творчі, духовно-матеріальні дії людини, що втілюють її ставлення до природи, суспільства, самої себе.

Так, В. В. Кизима [223] наполягає на тому, що культуру треба розуміти як цілісну єдність культурного багатоманіття, що однаково вловима і відчутна як ціле й окремі фрагменти. Але в кожному окремому випадку культурний феномен має сенс лише в його контекстуальному бутті. Контекстуальне мислення (узагальнення) адекватне сутності культури [223]. Цілісність явища, як відомо, являє собою високий рівень його розвитку, довершеність.

У межах системного підходу, на відміну від природи, суспільства, самої людини, культура розглядається як система. Будь-яка система може розглядатись як елемент системи вищого порядку (так у філософсько-культурологічних дослідженнях культура розглядається як елемент буття), водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку.

Культура як зверх складна система утворюється взаємоперетворенням трьох конкретних форм її реального існування, трьох модальностей: людської, у якій культура предстає як сукупність набутих людиною і людством позабіологічних якостей; діяльнісної, що утворюється сукупністю вироблених громадою способів діяльності; предметної, що охоплює всю «другу природу», створену і таку, що твориться тепер людиною. Сюди належать речі, соціальні інститути, твори різної спрямованості і змісту, педагогічні акти та ігри. Оскільки в культурних предметах людина «опредмечує» свої сутнісні сили – потреби, бажання, ідеали, думки і переживання – вони можуть бути виділені з цих предметів та засвоєні кожним новим поколінням і окремим індивідом в актах «розпредмечування» закодованої в цих предметах культурної інформації (знання, цінності, ідеали, уміння, технології і таке інше) [83, с. 7–8].

В. С. Біблер [45] визначає три смислові нашарування у визначенні культури, а саме: по-перше, розуміння її як одночасного буття і спілкування людей різних (минулих, сучасних, майбутніх) культур, форма діалогу та взаємопородження цих культур; по-друге, як форму самодетермінації індивіда, життя, свідомості, мислення; по-третє, як форму винаходу «світу вперше» [45].

Беручи до уваги викладене вище, ми схилиємося до блоку системних визначень культури, де вона розуміється як «цілісна єдність засобів і продуктів людської діяльності, у якій реалізується її активність та яка сприяє її самовдосконаленню, задоволенню і підвищенню потреб, гармонізації стосунків між людиною та суспільством, людиною і природою, суспільством та природою» [172, с. 138]. Розуміння культури як складного системного утворення надає можливості аналізу її будови.

М. С. Каган [205] уявляє культуру у вигляді потрійної спіралі, зміст першої визначає предметна діяльність людини; друга визначається розгортанням спілкування в соціокультурному просторі і соціокультурному часі; третя – змістом художньої творчості людства як способу засвоєння реального життя.

Таким чином, найширші, системні визначення культури розглядають її в динаміці, адже вона є не лише певним здобутком людства, а й сумою суспільних досягнень, що знаходяться в постійному русі, розвитку. Культура – це не лише даність готових результатів людської діяльності, а й історично конкретний, визначений спосіб ставлення людини до природи, суспільства, самої себе, у процесі якого люди засвоюють створену раніше культуру, і продукують нове на основі набутих знань, умінь, здібностей, привласнених цінностей, опредмечують суб'єктивно засвоєне та привласнене. Культура – це універсум загальних, суспільних чи родових форм і норм життєдіяльності, що вироблені в ході історії як значущі.

М. М. Бахтін стверджував, що «три галузі культур – наука мистецтво і життя – набувають єдність лише в особистості, яка залучає їх до цієї єдності» [34, с. 5]. Культура містить не лише те, що існує поза людиною у вигляді ідей, предметів, цінностей, технологій тощо, а й зміни, що вона здійснює в собі і в людині як єдності фізичного та духовного. Саме постійний саморозвиток, самоформування окремої людини і людства загалом є умовою розгляду культури не лише як інструмента збереження сукупності готових цінностей, форм людської ментальності, а й як процесу їх передавання і творчого продукування.

2.3. Генезис і розвиток методичної культури як соціокультурного феномена

Для обґрунтування генезису і розвитку методичної культури як соціокультурного феномена обрано теорію Г. П. Щедровицького [453] щодо відтворення та трансляції культури і концепцію культурних форм В. А. Конєва [317; 318]. В основі теорії Г. П. Щедровицького лежить ідея щодо потреби у відтворенні, як основному процесі, що забезпечує функціонування соціуму і визначає характер та існування будь-яких соціальних систем і структур через певні зв'язки між їх вхідними та кінцевими станами. До того ж механізми відтворення як засоби, що реалізують вказані зв'язки, залежать від будови соціальних структур, заданих у вхідних станах їх елементами і компонентами. Основна ідея концепції культурних форм полягає у визнанні того факту, що виконання основної функції культури – збереження і трансляції соціального досвіду – відбувається в межах дії певних культурних форм: остенсивних, імперативних, аксіологічних і форм-принципів.

Соціальний досвід, на думку А. Я. Флієра [585], якщо і не тотожний всій культурі, то є квінтесенцією її змісту, продуктом історичної селекції різних технологій задоволення людських інтересів і потреб та виконує певні культурні функції. Серед них: акумулювання прямих (виражених в імперативних установах, цінностях, нормах) і опосередкованих (опредмечених у бажаних та допустимих технологіях і продуктах соціально значущої діяльності) способів підтримки та забезпечення соціальної інтегрованості людей у більш-менш стійкі колективи з усталеними організаційно-діяльнісними формами буття; акумуляція локальних культурних рис на рівні стійких соціальних колективів та в особистісній культурній специфіці індивідів; соціальне відтворення спільнот – трансляція.

Означені культурні форми є базою для поєднання і систематизації конкретних культурних смислів у необхідну, зрозумілу, значущу й відповідну сьогоденним можливостям людини форму дії. Екстеріоризація засвоєних

майбутнім викладачем професійно-педагогічних норм в індивідуальний спосіб діяльності саме і регулюється смыслом. Так проявляє себе взаємовідповідність об'єктивованого й особистісного виміру культури.

У кожній формі зміст культури набуває певного значення специфічним способом, а сама культура демонструє свою здатність організовувати для людини значущий простір її буття. Послідовність універсальних форм збереження і передавання людського можливого виражає, з одного боку, історичну логіку розвитку культури загалом та її основних видів, а з іншого, логіку включення людини в культуру. Логіка культурних форм об'єктивується у види культури. Так, потреба у формуванні людини, здатної втілювати примножений суспільством культурний досвід, призвела до появи спеціальної діяльності – педагогічної й особливого виду культури – педагогічної. Адже, за М. К. Мамардашвілі, діяльність є культурою в тій мірі, у якій в її змісті виражена і репродукується сама здатність людини володіти досягнутим досвідом, здатність відтворювати його в часі та просторі [382, с. 42].

Відзначимо, що педагогічна культура виникає як результат задоволення об'єктивної суспільної проблеми, пов'язаної з необхідністю організації процесу соціального наслідування. Її виокремлення зумовлене специфікою педагогічної діяльності, що спрямована на формування особистості, яка здатна відтворювати, збагачувати і транслювати культурні здобутки, та в межах педагогічної культури набуває значення артефакту.

Першими, як показано на рис. 2.1., у широкому колі педагогічної практики для передавання значущого для суспільства змісту культури виникли остенсивні форми. За допомогою остенсивних форм культури (форм демонстрації) досвід використання певного культурного значення, здійснення будь-якої діяльності маніфестується і передається у процесі спілкування з носієм цього досвіду через його копіювання. Тут реалізується найпростіший механізм відтворення і трансляції культури, яким можливо вважати безпосереднє передавання функціональних елементів соціальної структури з

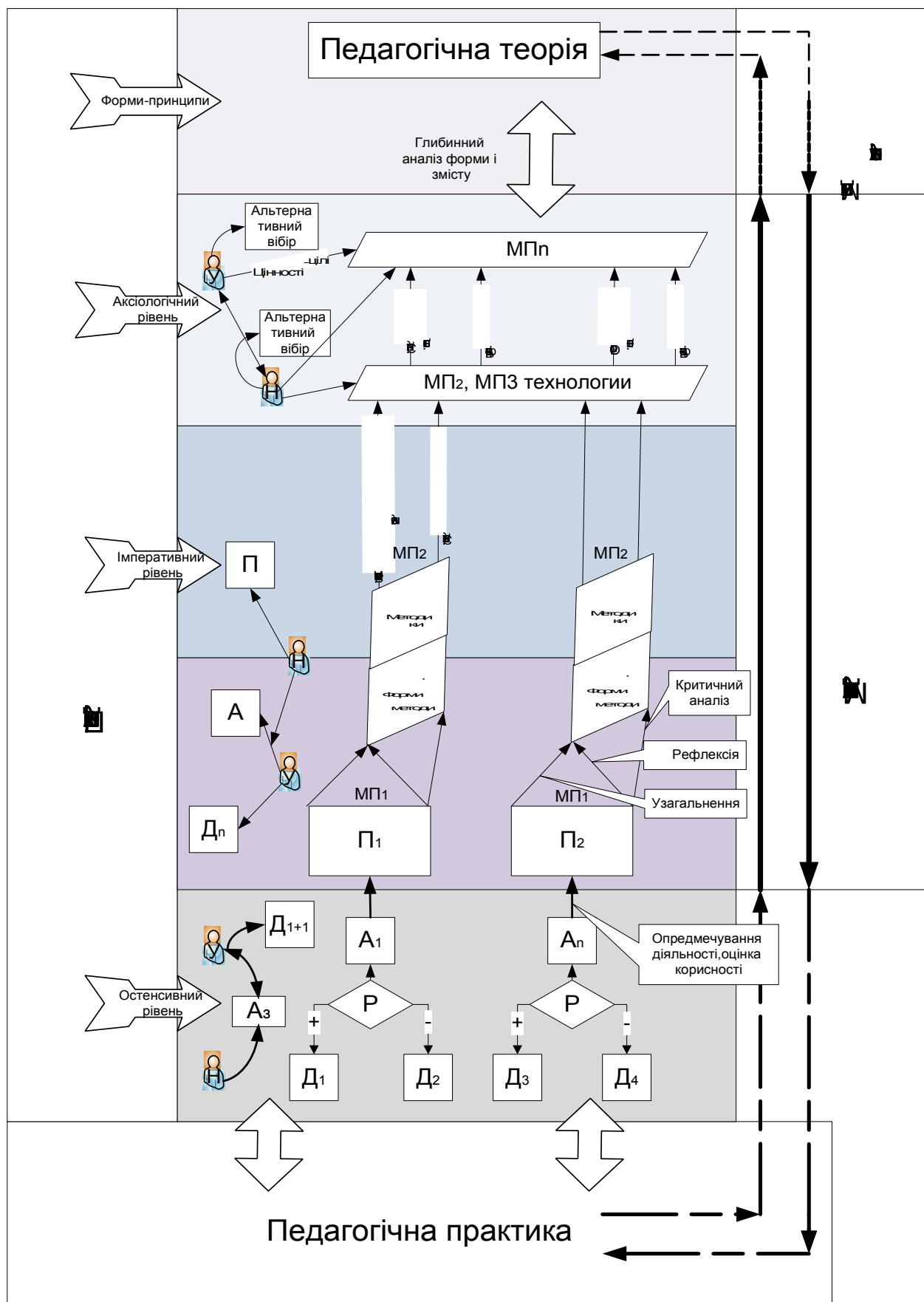


Рис. 2.1. Виникнення і розвиток методичної культури як соціокультурного феномена

попереднього стану, що руйнується, у наступний, більш складний, який перебуває у процесі становлення.

Практичне знання, що виникає на рівні остенсивних форм, приходиться безпосередньо як факт персонального буття індивіда, у тій конкретній ситуації спілкування і практичної дії, у якій він знаходить себе та не потребує рефлексивних зусиль. Воно залишається певним онтологічним визначенням суб'єкта, атрибутом його реального життя [381, с. 64–65]. У цьому процесі педагогічна культура проявляє себе як безліч слабо пов'язаних одна з одною індивідуальних дискретних педагогічних практик (Д1, Д2, Д3, Д4 ... Дn), змістом яких виступає лише опанована конкретним суб'єктом діяльності частина соціального досвіду. Фактично, на цьому рівні розвитку педагогічна культура утворена окремими артефактами, конкретними знаннями й уміннями. Вона суто індивідуальна, що виявляється в умовах здійснення актів діяльності, у неповторності особистості педагога-наставника і учня, від яких залежить результативність дій.

Наступним кроком у розвитку педагогічної культури є її тиражування через наслідування. Нагадаємо, що діяльність, за Г. П. Щедровицьким [525], є реалізацією певної процедури як послідовності дій, які необхідно виконати для досягнення бажаного результату. Будова такої процедури залежить від мети, характеристик об'єкта діяльності, засобів, методів і умов її здійснення. Така діяльність-процес не стає культурним надбанням. Єдиною умовою її зберігання є її аналіз та опис. Їх здійснення викликає появу певної матриці, шаблону як штучної процедури, що надає змогу отримати результат, подібний тому, що був отриманий раніше. Конкретні діяльності, носіями яких були найкращі їх представники, «виштовхуються» до слою культури як зразки, елементи культури що забезпечують її відтворення й існування.

Зразки й еталони є певними «матрицями»-артефактами (A_1, A_2, A_3), за якими передається зміст попередніх станів, первинних діяльностей, що може бути «віддрукований», збережений у наступних, якщо відповідна діяльність здійснюється за цією «матрицею». Тут засобами трансляції виступають реальні люди. Саме цей факт відображений в одній з функцій педагога – бути носієм

певних діяльностей і розгортати їх у власній діяльності як зразки для наслідування.

Остенсивні форми є суто конкретизованими за своїм наповненням і визначають зміст певних дій у конкретних ситуаціях, прямо демонструють значення окремого предмета, правила, висловлювання, способу діяльності. Ці правила, зразки виникають завдяки осмислюванню результатів (на рис. 2.1. – P+ – позитивний результат; P- – негативний результат) діяльності на рівні природного відбору і здорового глузду. Зберігаються лише ті, що краще відповідають потребам життя, мають вітагенну цінність. Це можливе завдяки примноженню життєвого досвіду як інформації, що становить сплав вчинків і пов'язаних з ними думок та почуттів як пам'ять розуму, почуттів і поведінки (А. С. Белкін [36]). Саме тому такий досвід, така інформація стають стійким особистісним надбанням, готовим до актуалізації і використання в адекватних життєвих ситуаціях. Такі артефакти допомагають конструювати майбутнє, враховуючи минулі невдачі й успіхи.

Освоєння людиною культурного змісту у формах демонстрації стає можливим за умови ототожнення з тими, хто його пропонує, розуміння себе частиною певної спільноти, прийняття її, «злиття» з нею, інтеріоризації групових норм і сприйняття їх як власних. Тут людина привласнює лише тотожний їй колективному «Я» особисто і суспільно значущий культурний досвід, що допомагає їй досягти групової ідентичності.

Остенсивний рівень розвитку педагогічної культури не передбачає і не потребує усвідомлення, осмислення, рефлексії здійсненої діяльності. Відбувається закріплення певного способу діяльності, який виявився успішним, як «живого еталону». Такі артефакти ($A_1, A_2, A_3 \dots A_n$) передавались іншим поколінням найдревнішим способом копіювання: від наставника, який безпосередньо здійснював діяльність, до учня, який відтворював її, копіюючи дії наставника як зразок діяльності.

Таким чином, пряма демонстрація («Роби, як я!»), властива остенсивному рівню, передбачає залучення людини безпосередньо в діяльність, у поле

усталених дій і взаємин, що закріплені в пам'яті суспільства. Засобами існування цих форм є приклад, зразок. Їх функціонування не пов'язане з потребою усвідомлення сутності акумульованого в них культурного змісту, засобів і механізмів його збереження, відтворення та трансляції. Втілений остенсивними формами зміст є для людини необхідним, очевидним, відкритим і націлює її на культивування дій, явищ, ситуацій, взаємин, дотримання досвіду, що набувається та передається. Тут культура презентується людині у вигляді окремих артефактів, конкретних знань, умінь, реальних актів діяльності. Остенсивні форми передавання значущого для суспільства змісту культури зберігаються і досі у формі наставництва, що особливо притаманне сімейному вихованню.

На основі остенсивних форм в їх узагальненому культурно-абстрактному змісті, вираженому у словесному описі у вигляді тексту, виникають імперативні форми. Вони закріплюються і поширюються в культурі завдяки виникненню письмових текстів, що дозволило об'єктивувати та передавати велику кількість інформації, яку не можливо сприйняти безпосередньо (фіксація досвіду минулих поколінь, абстрактні поняття, правила, закони та ін.). Так виникає інший варіант трансляції культурного змісту – передавання знакових і предметних засобів, що зберігають і відтворюють властивості та будову певної діяльності, або знакових утворень, які були використані у процесі побудови тієї чи тієї діяльності. Важливо підкреслити, що це стає можливим лише за умови здатності людей відновлювати діяльність за її продуктами і застосованими в ній знаковими засобами. Задля формування цієї здатності, підкреслює Г. П. Щедровицький [453], виникає сфера навчання в системі суспільного виробництва.

З появою додаткового засобу організації поведінки і мислення – письмового слова, яке, за Л. С. Виготським [103], ставиться до усвідомлення як малий світ до великого, як жива клітина до організму, як атом до космосу, тому, хто навчав, вже необов'язково особисто практично володіти тією діяльністю, якої потрібно було навчити. Це дозволило значно розширити

педагогічну практику і виділити її як особливий вид діяльності, у якому неінституціоналізованість почала поєднуватися з інституціоналізованістю. Тобто розвиток педагогічної культури поза межами специфічних соціальних інститутів завдяки виховній традиції поєднався з появою соціальних інститутів, головним призначенням яких є збереження, поширення, розвиток, продукування принципово нових засобів, форм, методів, прийомів навчання і виховання.

На імперативному рівні трансляція і збереження культурного досвіду здійснюється завдяки правилам, традиціям, інструкціям, наказам, приписам, алгоритмам, вказівкам, законам тощо як паттернам (П, П₁, П₂), в основі яких – ідея необхідності, обов'язковості. Цю ідею наочно ілюструє правило «Роби так, як треба іншим» і правило давньокитайської філософії: «Те, що не відповідає традиції, неможна слухати; не, що не відповідає традиції, неможна говорити; те, що не відповідає традиції, неможна робити» [156, с. 159]. Е. С. Маркарян зауважує, що традиція є специфічним системним культурним засобом, який охоплює і проникає в усі сфери людського існування та супроводжує його крізь епохи, бо виконує функції соціально еволюційної самоорганізації. Культурна традиція несе в собі здатність акумулювати, передавати і трансформувати набутий досвід для організації й еволюції життя. Вона є специфічним механізмом культури, що сприяє впорядкуванню і структуруванню соціального життєвого досвіду через стереотипізацію «культурних мутацій (новацій)» [385, с. 96].

Імперативні форми не демонструють, а чітко вказують на людське можливе, виражають формальні культурні значення. Акт діяльності, що має суспільне значення, не мусить зникнути, має продовжуватися в наступному, що виходить із попереднього, продовжує його собою. Це стає можливим завдяки примноженню історичного суспільно значущого досвіду через вираження його у певних групових стереотипах діяльності – паттернах і передавання їх від старшого покоління молодшому. Тут індивід не лише привласнює культурний зміст, а й опановує дійсність, у якій виділяється дехто такий, який має право

диктувати і вказувати, що виникає як розгортання абстрактного змісту імперативності. Імперативні форми спонукають людину виконувати певні суспільні вимоги, що є домінуючими в діаді особисте-колективне. Для цього необхідно, щоб дії людини були проникнуті єдністю спрямування, спільністю завдання, що більше, ніж кожний окремий з них, послідовними етапами у вирішенні якого вони є. Тут особистість ставиться в ситуацію, коли вона повинна прийняти на себе обов'язок, визнає абсолютність вимоги, відчуває певну дистанцію між собою і тим, що значніше її, що є певною мірою абсолютним.

Саме на рівні імперативних форм трансляції значущого для людини змісту культурної діяльності відбувається зародження методичної культури як досвіду організації педагогічної діяльності, завдяки об'єднанню, систематизації, усвідомленню конкретних і формальних культурних смислів у необхідну і зрозумілу людині культурну дію (методичний продукт), об'єктивовану не тільки в безпосередніх актах практичної діяльності, а й фіксовану у вигляді текстів. Тексти містять певні схеми, алгоритми, форми організації педагогічної діяльності, як результат усвідомлення й узагальнення попереднього педагогічного досвіду, що потребує освоєння певним суб'єктом.

Отже, спочатку в широкому полі загальної культури виникає педагогічна культура як, за І. Є. Відт [87], історична програма соціального наслідування, що знаходиться в постійному розвитку і містить соціально-педагогічний ідеал; адекватні форми і методи його досягнення; суб'єкти педагогічної культури, структуровані у певний педагогічний простір. Згодом в лоні всієї соціальної педагогічної практики в ході її культурно-історичного розвитку завдяки усвідомленню й узагальненню саме тієї частини попереднього педагогічного досвіду, що зберігає його зміст і сенс, виникає методична культура.

Потреба у створенні, поширенні, тиражуванні форм предметного і знакового вираження діяльності, зорієнтованої на створення у процесі навчання певного продукту, а потім і узагальнення досвіду навчання через зіставлення різних процедур навчальної діяльності та виділення з них найефективніших

прийомів породжує особливий вид діяльності – методичну. Таким чином, вона виникає із практичної потреби педагога відібрати у процесі педагогічної діяльності саме ті елементи, варіанти їх поєднання, що найкраще сприяють вирішенню практичного завдання і досягненню бажаних результатів. Тобто сама практика повторення діяльності з різними варіаціями створює матеріал і умови для виникнення принципово нового типу діяльності – методичної, що передбачає порівняння й аналіз діяльностей, які вже відбулися та конструювання на їх основі, або на основі певних їх елементів алгоритму дій, більш ефективної і довершеної діяльності, що не лише обслуговує навчальну діяльність, а і скеровує її.

Продуктами методичної діяльності, таким чином, є певні «процедури», «підказки», алгоритми, перевірені і соціально зафіксовані, методи, методики, методичні положення, що допомагають педагогу досягти визначеної мети й утворюють основу педагогічного органону знання.

Аналіз історичного матеріалу дозволив визначити, що уявлення про методику сформувалося більш, ніж дві сотні років тому спочатку лише щодо навчання математики, а пізніше було поширено на інші види практики. Одним з перших визначень методики є формулювання М. І. Новікова, подане у статті «Про сократичний спосіб учіння». Методика розуміється автором як важлива частина педагогіки, що виникла з причини необхідності визначення того, як потрібно планувати навчання відповідно до особистісних потреб і особливостей тих наук, що мають бути вивченими, наголошується на утопічності думки про можливість створення універсальної методики.

Учений підкреслює, що методика лише позначає шлях, яким можна піти педагогу для досягнення певних завдань, якому передували вирази «методичне керівництво», «методична інструкція», «методична послідовність», що розглядались як близькі за змістом. Пов'язує їх поняття «метод». Саме методи обговорювались і задавались у різноманітних керівництвах, інструкціях, методиках [496].

Таким чином, методика тісно пов'язана з ідеєю методу, яку було розроблено Р. Декартом. Він писав: «Під методом я розумію точні і прості правила, суворе дотримання яких завжди заважає прийняттю неістинного за істинне, і без зайвої трати розумових сил, але поступово і безперервно збільшуючи знання, сприяє тому, що розум досягає істинного пізнання всього, що йому доступне... Увесь метод полягає в порядку і розміщенні того, на що має бути спрямована гострота розуму для знаходження будь-якої істини...бо метод є ...постійним додержанням порядку...» [145, с. 89, 95].

Дійсно, метод навчання є одним із найдавніших дидактико-методичних понять. В. Л. Чуйко [608] справедливо зауважує, що той чи той метод виникає й актуально використовується як певний «абсолютний метод» чи епістемологічний ідеал. Взагалі, метод як обмежена і визначена й усвідомлена послідовність дій, що приводить до стало відтворюваних результатів, реалізується через уявлення незмінної ідеальної послідовності та результату діяльності. Розглядаючи людину як розумну істоту, яка має інтенціональну самовизначеність, треба враховувати, що мінливість буття, розмаїття дійсності при використанні певної послідовності дій, стає для суб'єкта сферою, поділеною на визначення окремих властивостей суб'єкта і довкілля [608].

Найпоширенішим у педагогічній літературі є розуміння методу навчання як способу взаємопов'язаної діяльності викладача і тих, хто навчається, спрямованого на вирішення освітньо-виховних і розвивальних завдань [24; 462; 527]. З причини того, що це визначення не відбиває всі необхідні ознаки, що є суттєвими для феномена «метод навчання», у науці триває пошук ємного його визначення.

Сучасне розуміння методу подано в дослідженні О. М. Матюшкіна [394], який, здійснивши узагальнення поглядів І. Я. Лернера, В. В. Краєвського, М. М. Скаткіна, Г. І. Щукіної та ін., визначає його як дидактичну модель єдиної діяльності педагога і тих, хто навчається, що конструюється для реалізації в конкретних умовах і формах навчальної роботи передавання і засвоєння певної

частини змісту освіти. Методи утворюються як результат об'єктивних властивостей змісту освіти і способів його засвоєння.

Методика, вказують С. К. Булдаков і В. М. Розин [496], виникає тоді, коли практика набуває організованого характеру, у суспільстві з'являється масова педагогічна діяльність, що потребує опису, узагальнення, упорядкування. Під методикою розумілося керівництво, яке задає оптимальний, найдоцільніший спосіб викладання, що відповідає поставленій меті – розвитку духу, мислення, почуттів, що відбулися завдяки засвоєнню наукових предметів. Навчання вбачалось оптимальним, якщо прийоми і способи викладання спиралися на закони розвитку людини та закономірний зв'язок змістів у наукових предметах.

Іншою причиною, що зумовила формування методик, було прагнення до впорядкування, стандартизації, нормування індивідуальних методик і методів викладання, що історично склались і закріпилися в культурі. Створенню методик сприяв і протилежний процес здолання зайвої унормованості, одноманітності педагогічного процесу. Відтак, методика розглядалась як таке керівництво і система ідей, що надавали педагогу свободу, бо не містили детального змісту, послідовності використання методів навчання, а лише задавали загальну базу для викладання.

Створенню методик передуює аналіз і оцінка основних чинних керівництв, змісту навчання, послідовності і способів його подання, рефлексія позитивного досвіду викладання. Тобто методика має дві частини: характеристику завдань, змісту, послідовності і методів викладання, а також знання, за допомогою яких відбувалось обґрунтування перелічених компонентів, що містило висвітлення таких питань: чому та навіщо при вивченні певного матеріалу потрібно користуватися саме такими методами, чому потрібно проходити матеріал у такій, а не іншій послідовності тощо. Саме зміна у другій – базовій частині спричинює виникнення потреби у зміні методики, оскільки попередня морально застаріла.

Нова методика, як усіляке нове вдосконалення у процесі праці, новий спосіб діяльності, перш ніж стати загальноприйнятим і загальновизнаним, виникає спочатку як деякий відступ від дотепер прийнятих і усталених норм. Лише виникнувши як одиничне виключення із правила в діяльності однієї чи кількох людей, нова норма переймається іншими і перетворюється, в окремих випадках, у нову загальну норму. Якби нова норма не виникала спершу саме так, вона б ніколи не була втіленою, не стала загальною, а існувала лише в галузі благого побажання, ідеї, фантазії.

Таким чином, аналіз емпіричного матеріалу дозволяє стверджувати, що необхідною умовою виникнення і становлення методики є масова діяльність, у якій виникають завдання організації, самоорганізації та нормування і породжена нею самою потреба у професійному обміні досвідом викладання. У цих умовах відбувається порівняння дій окремих індивідів, що веде до появи зразків, способів і прийомів. Таке порівняння автоматично виявляє і поляризує кілька різних зразків та актуалізує питання щодо ефективності кожної однорідної групи способів і прийомів щодо заданої функції або інших критеріїв [496, с. 144].

Методика є двокомпонентним утворенням, що містить власне керівництво – правила, вказівки, переписи, методичні знання, що характеризують зміст і методи діяльності та базову частину, що передбачає методичну рефлексію діяльності і теоретичного знання. Вона поєднує ідеї певної організації предметного матеріалу, нормативності, обґрунтованості і загальної значущості. Причому вимога загальної значущості і типологічності перманентно конкурує з вимогами варіативності та часткової значущості.

Як будь-яке складне наукове явище, поняття «методика» й досі не має одностайного визначення. Методика (гр. *methodike*) у найширшому трактуванні – це сукупність методів, прийомів здійснення будь-якої роботи. У словнику С. І. Ожегова методика визначається як сукупність методів навчання, практичного виконання будь-якої справи, а також наука про методи викладання [437]. Б. С. Гершунський образно порівнює методику із своєюрідною

«педагогічною партитурою», якою буде керуватися педагог-практик у своїй практичній діяльності [112, с. 52].

Методикою сьогодні називається:

- узагальнення досвіду в широкому смислі слова;
- опис зразків діяльності;
- послідовність дій з досягнення потрібного результату;
- сукупність методів, прийомів виконання певної дії;
- конкретизація методу, доведення його до інструкції, алгоритму, чіткого опису способу існування;
- межа між теоретичним знанням і практичним досвідом;
- прикладна частина теорії, зміст якої базується на варіантах досвіду;
- рефлексія предметної діяльності;
- теоретичний курс, навчальна дисципліна;
- наукове обґрунтування предметної діяльності;
- вчення про методи викладання певної науки тощо.

Відтак, у історії науки й освіти конкретне уявлення про методикою постійно змінюється, зберігається лише образно-змістовий інваріант, яким є підстави вважати процесуальний аспект переходу від суцього до належного, сукупність методичних ідей, ціннісних настанов, що забезпечують певну організацію масової діяльності, знімають конкуренцію індивідуальних зразків, дозволяють розмістити в певному порядку і системі предметний матеріал, надають можливість описати та класифікувати засоби і прийоми професійної діяльності, дозволяють аргументувати й обґрунтувати послідовність навчального матеріалу, опис та класифікації способів діяльності [496, с. 140–145].

Отже, якщо педагог уже здійснював діяльність, спрямовану на досягнення подібної мети, він має її певне бачення, володіє знаннями про неї. У цьому зв'язку «методичні положення» будуть, з одного боку, вираженням цього бачення, екстеріоризацією змісту свідомості, а з іншого – описом відповідних елементів, зв'язків об'єктивної частини цієї діяльності, лише переведеними у

форму вказівки до побудови її копії [453, с. 49]. До того ж методичні положення можуть виступати і як засоби побудови нової діяльності, і як узагальнені знання, що фіксують досвід уже здійснених діяльностей, як продукт рефлексії цих діяльностей. У будь-якому випадку, вихідним емпіричним фактом для нас виступає визнання чисельності і різноманіття культурного існування й осмислення методик педагогічної діяльності. У першому випадку їх структура має складатись із взаємопов'язаних елементів. Серед них слід виділити вид і характер «продукту», що має бути отриманий у результаті діяльності, вид та характер «вихідного матеріалу» перетворень, необхідних для трансформації знаряддя, засоби, характер, послідовність окремих дій, які необхідно здійснити з урахуванням ставлення останніх до об'єктів перетворень та знарядь або засобів діяльності. Тут чітко простежується їх суб'єктивність, залежність від чисельних зовнішніх впливів і обставин.

Зародження на якісно новому імперативному рівні методичної культури, пов'язане з появою іншого критерію відбору з погляду цінності для соціуму методично організованої педагогічної діяльності. Завдяки цьому відбору окремі форми такої діяльності зникають, інші – зберігаються завдяки тому, що демонструють усталену якість та ефективність у заданих умовах їх функціонування.

Методична культура за своєю суттю виявляється як певна організація педагогічної діяльності, її унормована і загальноновизнана схема. Подання у знаковій формі першого виду методичних продуктів (МП₁) – патернів як норм, зразків способів педагогічної діяльності, їх критичний аналіз, узагальнення, рефлексія, відображення в різноманітних текстах, можливість множинної перевірки завдяки розширенню педагогічної практики спричинює появу методичних продуктів вищого рівня (МП₂) як ідеальних моделей, форм предметного і знакового вираження педагогічної діяльності (форми, методи, методики), як складної самостійної підсистеми культурних норм. Причому поява методик пов'язана з роботою вже інших «соціальних фільтрів» – нормативних вимог суспільства, поданих у державних документах, що

регламентують діяльність навчальних закладів, тобто цей процес тісно пов'язаний з інституалізацією освіти.

Остенсивний та імперативний рівні розвитку педагогічної культури не передбачають свободи вибору способів педагогічної діяльності. Можливість свідомого альтернативного вибору змісту, засобів, умов і способів здійснення педагогічної діяльності, основними критеріями якого є система суспільних і особистісних цінностей, рефлексія, відповідність соціальним вимогам, знаменує перехід на аксіологічний рівень існування педагогічної культури. Його існування потребує множинності і постійного творення методичних продуктів (МП₁, МП₂, МП₃ ... МП_n) як культурних норм. Варто зазначити, що саме на цьому рівні, коли результати соціальної практики суперечать нормативним вимогам держави, як вищій рівень розвитку методик, як методичні продукти наступного рівня, виникають і починають розвиватися педагогічні технології (МП₃).

Таким чином, відповідно до теорії Г. П. Щедровицького [453], можна виділити такі етапи становлення методичної сфери в історії розвитку освіти:

- знання злиті з самим процесом навчання, що надалі спричинює ототожнення першого і другого;
- основним змістом освіти стає особлива організація тексту; організоване розуміння складає основу наук як спеціальних навчальних предметів, так і навчальних форм організації понять;
- образ життя стає основним змістом педагогіки: педагогічна діяльність і «освітній процес» входять до тканини життя;
- відбувається виділення змісту освіти, виняткова увага починає приділятися становленню техніки викладання і передавання інформації.

Навчання відділяється від виховання і «вироснування» образу життя, стає підосновою всього освітнього процесу; в основу освіти покладений метод, який стає структуроутворювальною конструкцією для всього освітнього процесу [120, с. 27].

Аксіологічні форми наслідування перетворюють культурний зміст і значення в цінності, що не нав'язують, не диктують певну поведінку, спосіб дії, а спрямовують особистий вибір людини, вимагають можливість альтернативи. Цінності визначають вибір мети і способу діяльності, сенси, якими позначається їх особистісна та суспільна значущість. Саме альтернативність виступає культурно-абстрактним змістом аксіологічних форм, що надають особистості досвід свободи, статус вільного від безпосередніх вимог суспільства соціального суб'єкта, який самостійно визначається в ньому, свідомо і відповідально здійснює власний вибір. Включення в діяльність завдяки досвіду оцінок, рішень, альтернативності вибору (добро-зло, правильно-хибно, щастя-нещастя), ініціює прояв людиною власного «Я» як основи, підстави здійсненого вибору. Саме ситуація вибору, що породжується цінностями, визначає водночас оцінку теперішнього і почуття майбутнього, ставлення людини до нього.

На цьому рівні методична культура виявляє своє існування в розвиненішій формі, бо тут присутня рефлексія значущості в житті людини, що виражається у здатності провести межу між «так» і «ні», між належним і таким, що не відповідає власним та суспільним цінностям.

Привласнення змісту культури на рівні форм-принципів (наступний рівень розвитку педагогічної культури) досягається розумінням людиною глибинної сутності будь-якої конкретної діяльності, що закріплюється в кінцевих, фундаментальних підставах її здійснення. Саме цей рівень виявляє себе через ідеї, концепції, теорії, що розкривають сутнісні закони буття. Форми-принципи – це найабстрактніші форми передавання культурних значень, де здатність стверджувати осмислює себе як власне джерело, породжує рефлексивність твердження і його здатність до самопородження. Їх освоєння дозволяє людині реалізуватись у соціумі засобами власної діяльності, розкрити продуктивний сенс будь-якої справи. Осмислення принципів діяльності підносить свідомість конкретної сфери культури до рівня мудрості, що проявляє себе в умінні виявити в конкретному культурному явищі його

нерозривний зв'язок з усім полем культури, у конкретному вчинку сутнісний зв'язок з особистою історією окремої людини; у здатності до глибинного аналізу форми і змісту задля з'ясування його істинної сутності. Тут виникає новий вид педагогічної культури – методологічна.

Варто наголосити, що реальний результат будь-якого перетворення визначається не лише діяльністю її суб'єкта, а й природою об'єкта, що на практиці часто проявляється як «розрив» між метою і результатом діяльності. Становлення неодмінно переходить у те, що є сталим, яке, у свою чергою, є моментом у самосвідомості. Це викликає потребу в новому підході до світу об'єктів, у виявленні причин означених «розривів», а отже – потребу в науковому знанні, що задає універсальну, об'єктивну основу цим явищам, виявляє внутрішні природні механізми і закони змін, перетворень об'єктів, здійснює зв'язок між об'єктними конструкціями та знаковими абстрактними формами знань, що їх фіксують. Так відбувається породження ідеальних об'єктів, на яких починає розгортатися спеціально організована пізнавальна діяльність: з одного боку, вони вивчаються й описуються у знаннях, а з іншого – неперервне розширюються і конструюються, формуючи особливі процедури використання наукових знань у співвіднесенні до конкретних емпіричних об'єктів. Їх використання змінює способи продукування практико-методичних і конструктивно-технічних знань та саму практику. Самі практичні дії починають створюватись і будуватись як такі, що реалізують природні та внутрішні потенції об'єктів до зміни, зафіксовані в наукових знаннях [453, с. 59–60]. Взаємний перехід потреб практики – у методичні продукти, потреби в їх вивченні, обґрунтуванні, поясненні – у наукові теорії, концепції, закономірності, методологічні підстави як наукові продукти, які потім потрібно перекласти мовою практики, здійснюється постійно і важливу роль у цьому відіграє методична культура.

Таким чином, методична культура як соціокультурний феномен виникла завдяки потребі здійснити комунікацію між наявними і новопородженими педагогічними практиками, через примноження педагогічного знання,

джерелами якого є, з одного боку практика, а з іншого – уявлення, що інтегрують окремі види цього знання на різноманітній основі. Вона є рівнем розвитку наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей.

Важливо підкреслити, що саме методична сфера виступає не лише рубіжною галуззю теоретичного знання і практичного досвіду, а й сферою, що пов'язує їх, взаємозбагачує і доповнює. Вона містить наукове знання й опис історично змінюваних норм діяльності, а також власно методичну діяльність, результатом якої є вироблення методичних продуктів як на основі фіксованих норм діяльності або у процесі проектування нових засобів і систем дій, відповідних необхідним та можливим перетворенням об'єктів, описаним у науковому знанні, так і завдяки проектуванню нових структур діяльності, що не мають ані «нормативних», ані наукових основ.

Методичну діяльність Л. Г. Таланова [561], виходячи з логіко-методологічних засад концепції розвитку педагогічного виробництва і концепції структури педагогічної діяльності Г. П. Щедровицького, визначає як процес функціонування професійно зорієнтованих розумових дій педагога. Його забезпечує відображення, аналіз і привласнення індивідом концептуальних ідей методик навчання, а також перетворення їх у форму конструктивних схем орієнтації та рефлексивного керування педагогічним процесом, для створення сприйнятливих умов для засвоєння змісту освіти і саморозвитку тих, хто навчається. Методична діяльність за своєю суттю є засобом розумової взаємодії педагога із засобами і методами навчання та виховання, мета якого – моделювання і вдосконалення майбутньої предметно-практичної педагогічної діяльності [561, с. 43].

Виділено такі компоненти методичної діяльності, що розривають її структуру:

- 1) інформаційно-цільовий, що виконує орієнтовно-діагностувальну функцію, яка допомагає зробити «педагогічний кадр (світлину)» реальної дійсності і виконує роль професійного компасу;

2) операціонально-технологічний – виконує конструктивно-моделювальну функцію. Здебільшого його зміст пов'язаний з конкретизацією педагогом загальноприйнятих методичних положень і рекомендацій стосовно конкретної ситуації педагогічного процесу;

3) рефлексивно-оцінний – виконує подвійну функцію: критеріально-цільову і контрольну-коррекційну. Найповніше перша функція проявляється на етапі прийняття рішень, а друга – на етапі самоаналізу розумової діяльності з проектування способів рішення методичних завдань і проблем. Зміст цього компонента виражається в особистісній позиції вчителя, крізь призму якої він реалізує свої професійні настанови і цілі [561, с. 44–45].

Як процес осмислення власних дій, способів і засобів вирішення педагогічних завдань розуміє методичну діяльність Н. Д. Іванов, який критерієм її якості вважає здатність педагога до самоаналізу, самокритики і проектування власних методичних дій. Модель методичної діяльності з'являється як наслідок аналізу педагогом власної практичної діяльності, використаних у ній засобів, методів навчання, критеріїв вибору та використання цих методів і засобів у навчальному процесі [189, с. 51].

Методична діяльність, як вид людської діяльності, – це «не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має будову, свої внутрішні переходи і перевтілення, свій розвиток» [336, с. 82]. Її сутність полягає в теоретичному пізнанні методів і засобів перетворення педагогічної практики та їх застосуванні в конкретних умовах професійно-педагогічної діяльності.

Продукти методичної діяльності, потреба в оновленні і продуціюванні яких постійно виникає за рахунок появи розриву між підготовленими індивідами і вимогами суспільства, продовжують жити в культурі, постійно транслюються від одного стану соціуму до іншого, забезпечуючи процес викладання і навчання, утворюючи його особливу сферу – методичну культуру.

Саме взаємозв'язок теорії і практики є однією з онтологічних ознак методичної культури. Володіння методичною культурою передбачає бачення широкого спектру можливостей застосування теоретичного знання для рішення

типових та інноваційних проблем і завдань. Таким чином, для з'ясування сутності методичної культури як соціокультурного феномена, важливим є розуміння її залежно від розвитку наукової і практичної складової. Щодо наукової складової, варто зауважити, що створення О. М. Леонтьєвим [357] та С. Л. Рубінштейном [500] методології загальної теорії діяльності та її перенесення на педагогічний ґрунт, здійснене Г. І. Щукіною [629], О. С. Заїр-Бек [174], І. А. Колесніковою [310] та ін., призвели до подальшого розвитку таких наук, як методика виховання, методики навчання.

За логікою В. О. Сластьоніна [530], можна стверджувати, що методична культура і професійно-педагогічна діяльність мають загальну предметність як результуючу форму у вигляді професійно зорієнтованих методичних задач, процес вирішення яких характеризує спосіб існування та функціонування методичної культури викладача.

Кожний професійний вид діяльності, вказує Л. Н. Коган, – це віддиференційований досвід минулих поколінь, який дає можливість кожному індивіду засвоїти цей досвід і взяти участь у його примноженні [306, с. 43]. Культура формує специфічну діяльність людини, сутність якої втілює її соціальне призначення – педагогічну. Педагогічна діяльність розглядається як спосіб буття педагогічної реальності (В. І. Горова [120], С. І. Тарасова [564] та ін.); основний системоутворювальний елемент педагогічної культури (В. Л. Бенін [37], В. М. Гриньова [127] та ін.); одиниця аналізу професійно-педагогічної культури (С. У. Гончаренко [118], Є. М. Шиянов [617] та ін.); основа і умова актуального існування педагогічної культури (В. Г. Кремень [332] та ін.); поняття (педагогічна культура педагога і педагогічна діяльність), що є тотожними, але не єдиними (В. О. Сластьонін [531]). Водночас М. М. Боритко [71] підкреслює, що культура – це соціальна домінанта педагогічної діяльності, що інтегрує її. Це відбувається завдяки тому, що особистість засвоює культуру, виступає, з одного боку, об'єктом культурного впливу, набуваючи типові риси, характерні для своєї спільноти; функціонує в культурному середовищі як носій і виразник культурних цінностей, відстоює

цілісність культури; а з іншого – як суб'єкт культурно історичного процесу, створює культуру, розвиває і поглиблює культурні традиції та цінності [71].

Сутнісною ознакою методичної культури є кристалізація індивідуального і привласненого колективного досвіду завдяки здатності майбутнього викладача помічати типове, особливе, індивідуальне в педагогічних явищах і ситуаціях, виділяючи і розрізняючи його, виділити нове, оцінити його, і за умови отримання позитивного результату, відмовитися від стереотипу і вписати його у власну діяльність, формуючи персоніфіковану систему викладацької діяльності педагога. Саме ці особливості властиві типу мислення сучасної культури. Як зауважує В. С. Швирєв, будь-який феномен культури, що виявляється чимось природним, а отже, безальтернативним, є альтернативним у двох вимірах: по-перше, він виступає як інновація щодо чогось попереднього; по-друге, він сам може стати предметом інноваційної діяльності [613, с. 108].

Джерелами виникнення, формування, відтворення і розвитку методичної культури виступають загальна культура, специфіка професійно-педагогічної діяльності й особистість майбутнього викладача (або процес творчої самореалізації сутнісних сил особистості). Культура в цій тріаді виступає як духовно-практичний спосіб самоорганізації людського життя, що здійснює генерацію сутнісного змісту соціального буття через індивідуальний розвиток і сприяє творчій реалізації людини, виражений у результатах діяльності, зокрема у професійній або квазіпрофесійній. Адже культура, з одного боку, несе в собі образ людини, націлена на формування особистості, яка здатна у процесі свідомої цілеспрямованої діяльності втілити накопичений людством досвід буття, а з іншого – демонструє цей образ, віддзеркалює його, допомагає людині трансцендирувати себе. Соціальне буття культури відбиває іманентний зв'язок між культурою та індивідуальним буттям, стає системою їх спільного розвитку. Таким чином, виявляється іманентний зв'язок між культурою та людською сутністю, культурогенний характер людського буття.

Зв'язок культури й особистості А. Маслоу [391] виводить за допомогою такої тези: з одного боку, особиста свідомість, духовне життя особистості

визначається світом культури як сукупністю абсолютних цінностей, а з іншого – витoki культури лежать у глибинах особистої свідомості, що творить культуру, тому остання виступає змістом особистості, що виражається у збереженні та розвитку людини як органічного складника буття. Людина тут осмислюється як відкрита, багатовимірна, автономна істота, яка здатна до саморозвитку, у такому самому (здатному до саморозвитку) світі. До того ж мається на увазі, що особистістю і є лише той, хто став суб'єктом дії, діяльності, вчинку. Тому культура і педагог не творять людину, а радше дають можливість, створюють сприйнятливі умови стати «реальною і актуальною» [391]. Найкраще, за В. С. Біблером [44], ця можливість проявляється завдяки діалогічності сучасної культури, у якій не лише актуалізуються її різноманітні і різновекторні змісти, а й виникає та формує себе особистість. Логіка діалогу породжує зв'язок «Я» та «Іншого» і виявляє, що особистість похідна від зовнішнього світу, оскільки «Я» викликається для відповіді «Іншим», але оголошується у світі своїм власним твердженням.

Загальна, педагогічна, методична, професійно-педагогічна культура проявляють себе завдяки суб'єктності особистості педагога, простір якого, як слушно зауважує І. Ф. Ісаєв, складають образ світу як образ педагогічної реальності і образ Я-професійне [199, с. 12]. Створюючи предметність соціального буття у процесі професійної чи квазіпрофесійної діяльності, студент прилучається до соціокультурного розмаїття, отримує можливість для саморозвитку, через предметність як втілення людських і професійних цінностей, норм, ідеалів, тобто сенсів життя, формується цілісність людського буття, єдність духовного та матеріального змісту культури.

Відтак, життєутворювальним ядром методичної культури виступає загальна культура, професійно-педагогічна діяльність і особистість майбутнього викладача, що ми розглядаємо як наступну онтологічну ознаку методичної культури.

2.4. Сутність і характеристика поняття «методична культура майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» спеціальності «Дошкільна освіта»

Необхідність визначення поняття «методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» пов'язана з тим, що кожна наука виражає себе через систему понять. Поняття розглядається як міра знання, засіб пізнання, логічна форма й елемент і результат мислення, ефект розуміння значення словесного знаку, засіб передавання інформації, думка про предмет, що виділяє в ньому істотні ознаки. Узагальнювальне визначення «поняття» дає С. К. Войшвилло, розуміючи його як думку, що «є результатом узагальнення (і виділення) предметів або явищ того чи того класу за більш-менш істотним (а тому і загальним для цих предметів та у сукупності специфічним для них, що виділяють їх із безлічі інших предметів та явищ) ознаками» [99, с. 150].

Визначення поняття є логічною операцією, у процесі якої розкривається його зміст, тобто вказуються відображені в цьому понятті відмітні істотні ознаки предмета або явища, що визначається.

Існують сталі формально-логічні правила визначення понять, а саме:

- визначення має бути точним, однозначним і доступним, оскільки це надає можливість виокремити смисл явища, що описується. Для цього рекомендується вказувати лише те, що необхідно і достатньо для виділення ознак і зв'язків, які мають скласти предметне значення поняття, а також рід, до якого належать предмет чи явище, що визначається;
- домірність визначення передбачає виділення в ньому саме того класу предметів, до якого належить явище, що визначається, тобто обсяги поняття, що визначається і поняття, за допомогою якого визначається перше поняття, повинні бути однакові, що запобігає появі занадто вузьких, чи широких, неконкретних визначень;

– у визначенні не має бути тавтології, тобто воно не може визначатися через те поняття, що саме стає зрозумілим лише завдяки поняттю, яке визначається;

- родова ознака повинна вказувати на найближче вище поняття, не перескакуючи через нього;

– визначення не може бути тільки негативним, тобто замість характеристики явища або предмета містити відомості про те, чим вони не являються, оскільки негативне визначення не вказує на істотні ознаки, а отже, і не розкриває зміст поняття [77; 86; 99; 221; 488; 491].

У дослідженнях Г. Г. Гранатова [123] вводяться такі ознаки будь-якого поняття: узагальненість, незворотність, згорнутість, етапність, системність, рефлексивність.

Поняття існує у слові і не лише віддзеркалює певний об'єкт думки, а й вказує на його зв'язки з іншими об'єктами, що входять і не входять до одного класу з ним. Тому змістом поняття мають бути ознаки, за якими власне і відбувається узагальнення. Лише тоді процес його виділення систематизує знання, що закріплене в ньому, адже сукупність понять певної галузі наукового пізнання завжди системна. Відтак, визначення поняття потребує пошуку його місця в термінологічній системі, тобто виокремлення його найважливіших родових і видових ознак.

Як відомо, родовими називають поняття, що відображають істотні загальні ознаки класу предметів. Їх обсяг включає обсяг кількох понять меншого ступеня спільності. Загальна ознака родового поняття, що визначає істотно загальне (тотожне) у змісті класу предметів, явищ дійсності, називається родовою ознакою. Видовими є поняття, що віддзеркалюють властивості окремих предметів чи явищ, які входять в обсяг родового поняття. Їх зміст відображає специфічні, характерні властивості груп предметів, що втілюється у видових ознаках. Обсяги видових понять повністю входять в обсяг родового поняття, є його частиною, а видові поняття, обсяг яких становить частину родового поняття, називаються підлеглими. Правильність визначення значною мірою залежить саме від встановлення підпорядкування між видовим

(підпорядкованим) і родовим поняттям, адже визначити – означає знайти найближче родове поняття цього видового і вказати його видову відмінність, пам'ятаючи, що притаманне родовому поняттю (загальні ознаки), властиве і видовому поняттю, але не все, що притаманне родовому поняттю, можна знайти у видовому, яке має специфічні ознаки [495, с. 14–15].

Як відзначає В. В. Краєвський [329, с. 142], понятійна система має створюватися не задля самої себе, вона повинна сприяти вирішенню педагогічних проблем, виражати не однозначне положення категорій всередині себе, а мати евристичну функцію розгортання. Відтак кожне поняття має виводитися з наявної термінологічної системи, а не вводиться в неї.

Наведені формально-логічні правила вважаємо доцільним доповнити виокремленими в діалектичній логіці принципами визначення понять [193; 222]. Серед них:

1) принцип всебічності, що вимагає охопити основні ознаки і зв'язки явища, яке визначається. Щодо педагогічних понять, цей принцип реалізується завдяки діалектичному синтезу всіх визначень цього поняття. Одночасно синтетичність і узагальненість, як указує С. І. Тарасова [563], передбачає включення нового змісту, якого не було у вихідних визначеннях;

2) принцип динамізму передбачає необхідність розгляду явища в його розвитку. Така динамічність охоплює зміни в об'ємі і глибині знань про нього, а також щодо зв'язків між поняттями, що утворюють систему знань про явище, яке описується. Це дає можливість показати рефлексивний зв'язок однорідних понять, роль кожного в певній їх цілісності і водночас структурну виокремленість;

3) принцип включення у процес пізнання людської практики як критерію істинності і доцільності знання, відбитого у визначенні;

4) принцип конкретності (як єдності різноманітних визначень) передбачає необхідність відбиття у визначенні всієї цілісності явища як результату різнобічного його вивчення.

Згідно з культурологічним підходом, як пріоритетом людської природи, загальна, педагогічна, професійно-педагогічна і методична культура утворюють єдину систему, кожний з елементів якої характеризується певною автономністю, має свої особливості, сферу зіткнення, яка і забезпечує професійно-педагогічну підготовку спеціаліста. Оскільки «визначити поняття – означає, підвести це видове поняття під найближче родове поняття і вказати його видову відмінність» [574, с. 29], спробуємо здійснити це, розглянувши означені дефініції більш докладно, оскільки вони є родовими, підпорядковуваними щодо методичної культури, а їх сутнісні ознаки притаманні видовим поняттям.

Історично в цілісному полі культури диференціюються такі підсистеми, як матеріальна і духовна. У дослідженнях М. С. Кагана та його послідовників доводиться необхідність додати до них третю підсистему – художню [205]. Тут і далі розуміємо, що в окремих випадках один і той самий об'єкт характеризується поняттям система, а в інших – підсистема. Надскладною системою в цій ієрархії є культура, до якої як підсистеми входять матеріальна і духовна, які, у свою чергу, є складними системами, до складу яких входять відповідні підсистеми.

Здійснюючи аналіз структури культури, Л. Н. Коган [306] виділяє кілька її видів, що охоплюють матеріальні і духовні сфери суспільного життя, як їх «вертикальний зріз», а саме: економічну естетичну, екологічну, політичну і, звичайно, педагогічну, яка так само є єдністю елементів матеріальної і духовної культури. «Культура виростає на матеріальній основі і постійно розширює її, проте проявляє свою справжню людську сутність саме в галузі духу, що знаходить своє вираження передусім у вдосконаленні самої людини, а не в довколишньому її матеріальному багатстві, хоч одне не заперечує іншого, а перше – неможливе без другого», – підкреслює І. А. Бокачев [63, с. 166].

Таким чином, з одного боку, педагогічна культура – це особлива підсистема, особливий вид культури, а з іншого – вона як елемент присутня в кожному з видів культури, пов'язуючи його із системою соціального

наслідування [38]. Адже «особистість, яка не підпитується ззовні культурним змістом, – пише С. Й. Гессен, – зупиняється у своєму зростанні, бідніє і губиться в безплідних намаганнях елементарного самотворення. Самобутність справжньої індивідуальності підміняється самобутністю некультурного у своїй самовпевненості самоучки...» [113, с. 86].

Для нашого дослідження важливим є уточнення сутності і змісту дефініції «педагогічна культура». Так, І. А. Колесникова [309] розуміє її як сукупність способів взаємодії поколінь щодо освоєння людської культури, яка подана в системі соціальних норм, стосунків і навчально-виховних закладів, типових для конкретної історичної епохи. А. П. Валіцька [81], Г. Ф. Карпова [218], З. І. Равкін [434] визначають педагогічну культуру складовою частиною загальнолюдської культури, у якій втілено духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності. Однак подібне тлумачення, на нашу думку, не виокремлює у дефініції повною мірою специфіку і самостійність педагогічної культури.

Вужче характеризується зміст педагогічної культури у дослідженні Н. М. Макарецевої, яка пов'язує її із свідомістю певного народу і визначає як національний досвід, ціннісні традиції виховання, примножена віками квінтесенція мудрості народу. Такий підхід синонімізує поняття «педагогічна культура» і «етнопедагогіка» [378, с. 81–86].

Традиційно педагогічна культура трактується як інтегративна характеристика педагогічного процесу, що включає єдність як безпосередньої діяльності людей з передавання накопиченого соціального досвіду, так і результатів цієї діяльності, закріплених у вигляді знань, умінь, навичок та специфічних інститутів такого передавання від одного покоління іншому (В. Л. Бенін [37] та ін.). Аналізуючи такий підхід, варто зауважити, що він не залишає дефініції «педагогічна культура» самостійного семантичного поля.

Розгляд аксіологічного підходу як методологічної бази дослідження, згідно з яким цінності виступають регуляторами й орієнтирами загальної та професійної освіти, що визначають форми діяльності і поведінки майбутнього

педагога, дозволив Є. В. Бондревській визначити педагогічну культуру як динамічну систему загальнолюдських педагогічних цінностей, творчих засобів педагогічної діяльності й особистих досягнень людей, які виховують і навчають [66].

Найбільш повне й обґрунтоване визначення, на наш погляд, запропоноване в докторському дослідженні І. О. Пальшкової. Автор визначає педагогічну культуру як «сукупність штучних за природою, людських за походженням, соціальних за призначенням, різноманітних за формою і способом здійснення, об'єктивованих у самій людині практик навчання і виховання, у яких відтворено спосіб наслідування і збереження людського досвіду з виготовлення, використання та оцінювання в умовах соціальної взаємодії предметів культури» [448, с. 183–184].

Отже, спираючись на вищезазначене, педагогічну культуру будемо розуміти як особливу підсистему культури, цілісну єдність соціального досвіду щодо способів взаємодії поколінь, ціннісних традицій виховання й особистісних досягнень людей, які взяли участь у цьому процесі.

Виділяються такі аспекти дослідження педагогічної культури: науково-педагогічний, що вивчає її як частину загальнолюдської і національної культури, змістом якої виступає світовий педагогічний досвід як сфера педагогічних цінностей, що включає педагогічне мислення, педагогічну свідомість суспільства і культурні зразки практичної педагогічної діяльності; професійно-педагогічний, згідно з яким педагогічна культура включає всю сферу професійної діяльності: вимоги до неї, закономірності культурної ідентифікації педагога, культуровідповідні педагогічні системи, технології тощо; соціально-педагогічний, який розглядає культуру як соціальну сферу суспільства, спосіб збереження і передавання соціально-педагогічного досвіду людства; індивідуально-особистісний, що розуміє педагогічну культуру як прояв сутнісних властивостей особистості педагогів, батьків, керівників, які інтегрують у собі педагогічну позицію, якості, професійні вміння, поведінку й індивідуальні досягнення [65, с. 38–39].

І. Є. Відт [87] виокремлює такі рівні педагогічної культури: реліктовий, актуальний і потенційний. Реліктовий містить педагогічні норми, настанови, способи і форми педагогічного процесу, які були сформовані дотепер і є продуктом традиційної культури. Вони за інерцією продовжують існування навіть тоді, коли вже відсутні об'єктивні причини для їх функціонування. Здебільшого цей рівень забезпечується діяльністю непрофесійних педагогів завдяки реалізації «пам'яті дитинства», традицій виховання власної родини. Актуальний рівень відображує специфіку і забезпечує реальне функціонування теперішнього педагогічного простору за вимогами конкретного соціального замовлення, тому його суб'єктом передусім є держава. Це рівень функціонування системи освіти, що включає внутрішні її перетворення щодо змісту, форм і методів навчання у відповідь на актуальні суспільні запити. Потенційний рівень педагогічної культури містить педагогічні програми, спрямовані в майбутнє. Це власне педагогічна інноватика, метою якої є підготовка освітньої системи до вимог майбутнього. Саме цей рівень забезпечує еволюцію культури і реалізує культуротворчу функцію освіти [87, с. 3–7].

Оскільки навчання і виховання здійснюють не лише особи, для яких вони є професійними обов'язками (вихователі, вчителі, викладачі, тренери тощо), а й практично всі члени суспільства, що мають змогу здійснювати на іншу людину певний педагогічний вплив здебільшого в межах сімейного виховання, за своїм змістом поняття «педагогічна культура» ширше поняття «професійно-педагогічна культура», чи «професійна культура педагога», які, на наш погляд, є синонімами. Втім, носіями педагогічної культури є як люди, для яких педагогічна діяльність є професією, так і ті, які виконують її не професійно; носіями ж професійно-педагогічної культури є люди, які покликані здійснювати педагогічну працю, складовими якої є педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість як суб'єкт діяльності і спілкування на професійному рівні. Педагогічною культурою, вважає Т. В. Іванова, мають володіти не лише

педагога, а й спеціалісти інших профілів, бо вона є «синтезом духовного і професійного в людині» [191, с. 40].

Позаяк педагогічна культура є частиною загальної культури як суспільства, так і окремої особистості, додає В. Л. Бенін [38], то неможливо розвивати педагогічну культуру спеціаліста без всебічного розвитку його особистості, тобто загальна культура особистості виступає підґрунтям розвитку і формування педагогічної культури.

Професійна культура, як вид культури, що виділений за джерелом формування, звичайно розглядається в антиномії з народною культурою як такою, що є первинною в культурно-історичному розвитку, не має персоніфікованого авторства, постійно розвивається, збагачується, модифікується у процесі соціального наслідування. Професійна культура трактується Є. О. Клімовим [226], Н. Г. Ничкало [559] та ін. як рівень майстерності оволодіння особистістю професією (тобто достатніми способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури).

При розгляді проблематики педагогічної культури в дослідників неминуче виникає потреба в теоретичній схемі, в яку б входили основні підходи до вивчення цього феномена. Це, на наш погляд, удалося В. М. Гриньовій завдяки запропонованому нею оригінальному шляху визначення поняття педагогічна культура в межах розробки власної концепції формування педагогічної культури майбутнього вчителя. Автором доведено, що «педагогічна культура є інтеріорізованою духовною культурою, виконує функцію специфічного її проектування у сферу педагогічної діяльності й генетично пов'язана з духовною і професійною культурою» [127, с. 23]. Таким чином, виводиться родовий ланцюжок: духовна культура – професійна культура – педагогічна культура.

Автор розкриває сутність кожної складової. Так, духовна культура особистості розуміється як її інтегральна якісна характеристика, формування якої зумовлене взаємодією аспектів: емоційно-ціннісного, що включає систему

цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають ставлення особистості до себе, інших людей, довкілля; когнітивного як системи знань (етичних, естетичних, екологічних, правових, деонтологічних, професійних, зокрема, психолого-педагогічних); процесуального, що включає систему вмінь, навичок і нахилів особистості, які дозволяють ефективно виконувати діяльність. Вона виступає підґрунтям професійної культури спеціаліста, що віддзеркалюється в царині професійній діяльності кожної працездатної особистості.

Професійна культура розглядається автором як певний ступінь оволодіння професією, тобто способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості. Професія як соціально-культурне явище має певну структуру, що включає предмет, засоби і результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки й ідеали, зміст яких відбивають рівень духовності суб'єкта.

Кінцевою ланкою родового ланцюжка виступає педагогічна культура, що розглядається В. М. Гриньовою як педагогічна система і водночас її елемент, особистісне утворення, інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей, цінностей-мотивів, цінностей-знань, технологічних цінностей, цінностей-властивостей, цінностей-ставлень, між якими існують певні зв'язки. Ця система є відкритою. Вона виступає інтегральним показником інших видів культури, їх складовою і водночас включає їх у себе. У ході дослідження автором виявлено, що педагогічна культура майбутнього вчителя має дві форми прояву: статичну і динамічну. Перша – фіксує її як наявний рівень, що забезпечує її подальший розвиток. Друга – виявляється в розвитку вміння реагувати на зміни в довколишній дійсності й оточенні, самовдосконалюватися відповідно до умов довкілля, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає вищим (конструктивному, евристичному, творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності утворюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. Статична форма переходить у динамічну, що надалі, заперечуючи саму себе,

переходить у статичну, але на вищому рівні розвитку культури педагога [126, с. 13].

Зasadничим для багатьох спеціальних досліджень, у яких розглянуто індивідуально-особистісний аспект професійно-педагогічної культури педагога, є визначення А. В. Барабанщикова, який розумів її як певну ступінь оволодіння спеціалістом педагогічним досвідом людства, ступінь його довершеності в педагогічній діяльності, як рівень розвитку його особистості, який включає систему професійно-педагогічних якостей, педагогічну ерудицію, інтелігентність, педагогічну майстерність, педагогічне спілкування і поведінку, потребу в самовдосконаленні [30, с. 45–51].

Соціально-педагогічний аспект вивчення сутності професійно-педагогічної культури найширше подано в дослідженнях І. Ф. Ісаєва [200], Є. М. Шиянова [617], де професійно-педагогічна культура виступає як проекція культури загалом, педагогічної культури суспільства у сферу професійної діяльності й особистості педагога, «являє собою систему загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій педагогічної діяльності» [198, с. 45]. Підкреслюється, що вона є системним утворенням, що вибірково взаємодіє з довкіллям і має інтегративні якості цілого, цілісну комплексну характеристику особистості педагога, реалізація та формування якої зумовлюється психофізіологічними, віковими, індивідуально-творчими особливостями, соціально-педагогічним досвідом особистості [200, с. 219].

Близьке розуміння професійно-педагогічної культури знаходимо в дослідженні Т. Д. Сидоренко, яка підкреслює, що це широка за своїм змістом категорія, системне динамічне утворення, яке ґрунтується на загальній культурі особистості, інтегративна підсистема в цілісній соціальній системі, а, отже, вона, як уся культура загалом, діалектично взаємопов'язана з суспільними процесами і явищами, що відбуваються сьогодні, й зумовлена законами суспільного розвитку. У ній в єдності подано професійні та людські якості

вчителя. Це показник сформованості різних видів його особистісної культури, умова і результат ефективної педагогічної діяльності [522, с. 8].

Досліджуючи професійно-педагогічну культуру вчителів початкових класів на засадах практико-зорієнтованого підходу, І. О. Пальшкова розглядає її як особливий різновид педагогічної культури. Автор підкреслює, що в ньому сконцентровано досвід спеціально організованої суспільної практики навчання і виховання підростаючого покоління у спеціально створених суспільством освітніх закладах для задоволення конкретних потреб, способів реалізації освітньої діяльності, соціальних вимог, що її нормують, та способів оволодіння такою діяльністю [448, с. 354].

Н. М. Суртаєва [556] наголошує, що поняття професійно-педагогічна культура є складно структурованим, воно поєднує в собі ідеальні й опредмечені елементи культури, які належать до сфери професійно-педагогічної діяльності педагога, гармонію знань, почуттів, науково-дослідну і творчу діяльність, що сприяє ефективній організації педагогічного процесу, прояву сутнісних властивостей особистості. Дослідниця виділяє дві складові професійно-педагогічної культури: праксеологічну і ментальну. Практиологічна включає професійно-педагогічні знання, уміння, навички, мислення, діяльнісний компонент і характеризує спосіб взаємодії педагога із знаряддями та предметом праці, а також ступінь його готовності до професійно-педагогічної діяльності. Діяльнісний компонент передбачає творчість, науково-дослідницький аспект професійно-педагогічної діяльності педагога і культуру поведінки. Ментальний бік професійно-педагогічної культури виступає інтегральною характеристикою свідомості і самосвідомості педагога, морально-світоглядних та естетичних передумов його професійно-педагогічної діяльності [556, с. 80–81].

Одне з [найзагальніших](#) трактувань професійно-педагогічної культури дає В. О. Сластьонін, який визначає її як складне системне утворення, впорядковану сукупність загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання та гуманістичної технології педагогічної діяльності [533].

Таким чином, виокремлення поняття «професійно-педагогічна культура» дозволило розробити й описати зміст особливого феномена, що відображує інтегральну сутність особистості педагога і пояснює специфіку педагогічної діяльності людей, які мають виконувати її на професійному рівні.

Отже, професійно-педагогічну культуру розуміємо як різновид педагогічної культури, універсальну характеристику педагогічної реальності, що пояснює специфіку педагогічної діяльності і функціонує в умовах самореалізації педагога як професіонала та суб'єкта професійної діяльності.

Однією з головних причин теперішнього плюралізму в поглядах на визначення означеної дефініції є, на наш погляд, те, що різні вчені, визначаючи це поняття, мають на увазі різні його аспекти. Так, спираючись на твердження, що основним системоутворювальним елементом педагогічної культури виступає педагогічна діяльність, останнім часом у коло наукових понять уведена дефініція «культура педагогічної діяльності». Найдокладніше вона розкрита в дослідженні Л. Б. Соколової [542] – як інтегративна якість особистості, що синкретично поєднує в собі інтелектуально-гностичний, діяльнісний і емоційний компоненти, а також спосіб її свідомої організації в якій забезпечується повнота оволодіння учнями знаннями, вміннями, цінностями й інструментарієм для організації самовиховання, самоосвіти і саморозвитку, а також повнота розвитку особистості самого педагога. Л. М. Ільязова також розуміє це поняття як інтегративну якість особистості, проте презентує його компонентний склад єдністю мотиваційного, когнітивного, діяльнісного й емоційно-оцінного компонентів і конкретизує як спосіб свідомої організації діяльності, за якою розвиваються двоє – викладач та студент, учитель і учень [196, с. 33–34]. Нова статусна роль цього поняття включає усвідомлену професійну майстерність. Її досягнення, на думку Л. Б. Соколової, можливе за умови здатності педагога не лише самому зайняти суб'єктну позицію, а й поставити в цю позицію учня; реалізації освоєних суб'єктом норм людської діяльності в їх духовно-практичному і предметно-змістовому вираженні [542, с. 148–158]. Проте важливо також крім

репродуктивної інтерпретації сутності культури педагогічної діяльності, ввести ще й ціннісний складник, момент розвитку і творчості.

Суттєвим висновком, якого можна дійти на основі аналізу наукових досліджень є те, що людина – носій високої загальної культури – не є автоматично і носієм професійно-педагогічної культури, що включає особливі компоненти та характеристики. Про це йдеться в наукових дослідженнях, автори яких по-різному визначають системоутворювальні компоненти професійно-педагогічної культури, виділяють як стрижневі різні її аспекти. Серед них: педагогічну майстерність (А. В. Барабанщиков [30], Н. В. Кузьміна [337], Ю. І. Пассов [450] та ін.); педагогічну творчість (В. І. Андреев [13], А. П. Валицька [81] та ін.); педагогічний досвід (А. В. Барабанщиков [30] та ін.); педагогічні знання і вміння (В. М. Гриньова [126], І. О. Пальшкова [448] та ін.); якості особистості педагога (М. Н. Скаткін [527] та ін.); самовизначення (Н. М. Нікітіна [425] та ін.), прагнення до саморозвитку і самовдосконалення (Т. В. Іванова [191] та ін.); педагогічні цінності (Є. В. Бондаревська [65], В. М. Гриньова [126] та ін.) та інші компоненти.

Змістовий аналіз механізмів, що забезпечують перетворення педагогічної культури суспільства на педагогічну культуру окремої особистості, призвів до необхідності виокремлення і дослідження самовизначення педагога в культурі та професійній діяльності. Це було здійснено Н. М. Нікітиною [425], яка довела, що культура самовизначення виступає як комплексне, інтегративне утворення особистості, підсистема професійної культури педагога, що забезпечує його готовність до безперервного процесу професійно-особистісного самовизначення і саморозвитку; як особистісне утворення, що забезпечує здатність людини орієнтуватися та здійснювати вибір в умовах сучасного життя, що швидко змінюються і характеризуються неоднозначністю. Професійно-особистісне самовизначення педагога розуміється як цілісний, безперервний, культуровідповідний і культуротворчий процес, основою якого виступає гармонізація процесів персоналізації та персоніфікації, набуття педагогом своєї цілісності, становлення як суб'єкта професійної діяльності.

Серед провідних тенденцій становлення культури професійно-особистісного самовизначення вчителя Н. М. Нікітина виділяє: суб'єктну позицію педагога в освітньому процесі, що забезпечує культуровідповідність професійно-особистісного самовизначення, неперервність його становлення під час різних етапів педагогічної підготовки. Ефективне здійснення цього процесу здійснюється при реалізації взаємопов'язаних принципів: нелінійного керування становленням культури професійно-особистісного самовизначення вчителя; поліфонії і полісуб'єктності, компліментарності та компаративності; системності й цілісності; інтеграції соціогуманітарного знання в єдину духовну антропологію [425].

З-поміж різноманітних видів професійно-педагогічної культури (комунікативної, рефлексивної, морально-духовної, інтелектуальної, науково-методичної, інформаційної тощо), найменш дослідженою лишається методична культура.

Уведення до наукового обігу поняття «методична культура», на наш погляд, є правомірним, оскільки оволодіння культурою як системою цінностей, джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності, передбачає принципово інше ставлення до перетворення педагогічної теорії і практики. Сьогодні говорити лише про методичну грамотність (як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідних для здійснення методичної діяльності; основа, стартові можливості для майбутнього розвитку [7]), методичну освіченість (вирізняється від методичної грамотності кількісними характеристиками своїх складових – об'ємом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних та поведінкових характеристик), методичну готовність (характеризується наявністю глибоких і міцних знань та вмінь у сфері навчального предмета та методики його викладання, а також передбачає наявність здібностей до рефлексії власної діяльності з використанням дидактичних, психологічних і методологічних критеріїв у процесі вирішення методичних завдань [189, с. 116]); методичну компетентність (як інтегративну

характеристику особистості, яка відображує системний рівень володіння методичними знаннями, вміннями діагностувати результати досягнення мети навчання, проектувати методики і технології навчання, освоювати інноваційні технології, відбирати інноваційний зміст навчання, проводити моніторинг результатів навчання та якості освітньої діяльності [543, с. 53]) майбутніх викладачів є недостатнім. Причиною цього є суттєві зрушення, що відбуваються в освіті щодо її загальнокультурної спрямованості. Вони не відмінюють потребу в освоєнні знань і вмінь, набутті професіоналізму, однак переорієнтовують увагу з розробки процесу професійно-педагогічної підготовки на аналіз проблем становлення особистісної і професійної культури педагога як способу його життєдіяльності, «інструмента» самореалізації, саморозвитку, що має бути «зануреним у контекст світогляду, в поле соціальної, культурної та історичної відповідальності» [494].

Методична культура передбачає вихід на рівень культури як «вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності», на якому може в найповнішому вигляді віддзеркалитися людська індивідуальність [112, с. 64]. Саме вона дозволяє майбутньому викладачу не починати свій шлях у професії із «професійної робінзонади», не тільки користуватися колективною мудрістю попередників, бути не лише пасивним її споживачем, а генератором, виробником власного досвіду, нових культурних цінностей. До того ж введення нового педагогічного поняття, як відомо, розширює і збагачує загальну та професійно-педагогічну культуру, наповнює її новими сенсами, оскільки стимулює продукування нових наукових концепцій і теоретичних моделей, що відображують внутрішні, істотні взаємини і різноманітні прояви педагогічної реальності.

Методична культура, як було доведено вище, проявляє себе як відносно самостійна частина об'єктивної реальності. Вона є сферою педагогічної культури, що характеризується сукупністю цілей, традицій, стилів, правил, зразки діяльності, прийнятими в суспільстві. У соціальному вимірі методична культура не зводиться до опису практик, діяльності, прийомів, методів,

методик, а є складною символічною реальністю, що у функціональному вимірі виступає механізмом їх розвитку. Будучи необхідним аспектом педагогічної діяльності, педагогічного досвіду зі створенням соціокультурних умов відтворення їх методичної складової, методична культура стає самостійною реальністю. Утворюються суто методичні дисципліни, у яких ця реальність усвідомлюється, описується, відтворюється відповідно до нових суспільних потреб. Отже, як будь-яка реальність, методична культура потребує свого термінологічного оформлення.

Аналіз філософсько-методологічної і психолого-педагогічної літератури показує, що поняття «методична культура» та «методична культура викладача» перебувають на етапі свого становлення. Термінологічна невизначеність як характерна межа етапу становлення поняття виявляється не тільки в «розпливчатості» дефініцій, що даються різними авторами, але й у наявності альтернативних позицій щодо сутності самих понять.

Однією з перших дослідників, які ввели в сучасний науковий обіг поняття «методична культура педагога» була І. О. Новик, яка підкреслює, що для вчителя вона виступає як суб'єктивний аспект професійної діяльності, як здатність віддзеркалювати наявний досвід методичної науки у своїй педагогічній діяльності, шукати міру між власними потребами, знаннями, досвідом і станом розвитку певного навчального предмета. Обравши предметом свого дослідження методичну культуру вчителя математики, вчена розуміє її як сформованість загальних, спеціальних і конкретних умінь, що спираються на глибокі знання та навички, опановані при вивченні математики, педагогіки, психології, методики математики і суспільних дисциплін, пов'язаних з викладанням математики у системі народної освіти [430, с. 65]. Подібне розуміння методичної культури знаходимо і в роботі Г. О. Михаліна, який під методичною культурою вчителя математики розуміє його знання й уміння, що допомагають педагогу визначити мету і зміст навчання; добирати ефективні методи, засоби й організаційні форми навчання; ефективно навчати, розвивати і виховувати своїх учнів [403, с. 188].

І. Ф. Ісаєв, досліджуючи професійно-педагогічну культуру викладача, при розкритті її функціональних компонентів (гносеологічного, гуманістичного, комунікативного, навчального, виховного, нормативного й інформаційного), виокремлює види педагогічної культури, серед яких називає і методичну, яка, поруч із дидактичною та технологічною, належить до навчального компонента. Учений зауважує, що розвиток професійно-педагогічної культури приводить не лише до росту її обсягу, а й до того, що її окремі частини, елементи, стають незалежнішими, відносно самостійними, а їх специфіка розкривається через сукупність структурних і функціональних компонентів [200].

Ю. І. Пасов [450] розкриває сутність методичної культури через акцентуацію її нормативної функції, уявляє її як частину загальної соціальної культури, що примножена людством у певній сфері людської діяльності і далі конкретизує цю дефініцію щодо викладача іноземної мови через його компонентний склад, а саме: знання про всі компоненти навчання (цілі, засоби, об'єкт, результати, прийоми, про самого себе як педагога); досвід здійснення прийомів професійної діяльності як репродукції культури; творчість як перевтілення і перенесення прийомів навчання (продукція нового в навчанні); звернений до особистісних цінностей досвід емоційного ставлення до професійно-педагогічної діяльності.

О. Б. Бігич [49], досліджуючи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи, підкреслює, що його методична освіта передбачає особистісний і методичний розвиток майбутнього педагога. До того ж провідними об'єктами його методичного розвитку вчена вважає методичну культуру й освітню автономію, а особистісного – професійно-педагогічну спрямованість, критичне мислення та низку особистісних якостей. Особливо важливим для нашого дослідження є висновок про те, що кожний з означених об'єктів може бути предметом самостійного наукового дослідження.

О. Б. Бігич, услід за Ю. І. Пасовим, значущим складником професійної культури вчителя іноземної мови початкової школи вважає методичну культуру

як сукупність знань про всі складники системи й процесу іншомовної освіти молодших школярів та про себе як учителя іноземної мови початкової школи; навичок здійснення методичної (проектувальної, адаптаційної, організаційної, мотиваційної, комунікативної, дослідницької й контролюючої) діяльності щодо аспектів (навчального, пізнавального, виховного й розвивального) іншомовної освіти молодших школярів умінь реалізації методичної діяльності вчителя іноземної мови початкової школи у класній та позакласній роботі в природних умовах. Кожний зі складників методичної культури (знання, навички, вміння), підкреслює автор, пронизано мотивом (бажанням) його реалізації [49, с. 155]. Проте методична культура не зводиться лише до складників соціального досвіду та його підсистем. Свої знання, навички, вміння і досвід педагог проявляє в різновидах своєї професійної діяльності – проектувальній, адаптаційній, організаційній, комунікативній, мотиваційній, контролювальній, дослідницькій. Одночасно, вказує автор, як підсистема соціального методичного досвіду, так і види діяльності й аспекти освіти є взаємозумовленими та взаємопов'язаними не лише між собою, але й усередині. Із цього випливає, що всі згадані складники обов'язково входять до змісту поняття «методична культура» [49, с. 208].

Зазначимо, що хоча в аналізованих працях згадується методична культура як феномен, розкривається його сутність і значення для педагогів різного фаху, вона не була предметом спеціального дослідження цих учених. Виняток складають лише дисертаційні дослідження російських учених І. М. Артемьєвої [20], Т. М. Бережної [39], А. П. Карачевцевої [215] та О. В. Ліпунової [365], що стосуються вчителів початкових класів шкіл.

Так, І. М. Артемьєва [20] методичну культуру майбутнього вчителя початкових класів розглядає як інтегративну характеристику його загальної і професійної культури, що дозволяє у процесі викладання навчальних предметів повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь в інноваційній діяльності освітньої установи. На думку автора, методична культура вчителя початкових класів – це

результат системного засвоєння норм і цінностей виховного та розвивального навчання, творчої діяльності сучасного педагога, культурного потенціалу суспільства. Її успішне формування у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, доводиться в роботі, передбачає: стимулювання ціннісної мотивації навчання; створення необхідного культурно-освітнього середовища; поєднання зовнішніх і внутрішніх чинників професійно-особистісного становлення; взаємозв'язок їхньої теоретичної та практичної підготовки [20, с. 4]. Логіку розвитку методичної культури автор презентує як процес проходження стадій професійного становлення: методична грамотність – готовність до методичної діяльності – методична компетентність, проте не обґрунтовує її.

При всіх розбіжностях подані визначення поєднують модельне уявлення про методичну культуру як особистісне утворення, що виникає за умови «наповнення», залучення педагога до певним чином переосмисленого, педагогічно перетвореного соціального досвіду, зміст якого варіюється залежно від його предметної спеціалізації.

Таким чином, у дослідженнях І. М. Артем'євої [20], О. Б. Бігич [49], І. Ф. Ісаєва [200], Ю. І. Пасова [450] та ін., методична культура подана як вид професійно-педагогічної культури. Загальна, педагогічна і професійно-педагогічна культура виявляються родовими поняттями щодо методичної культури, яка є їх підсистемою.

Подібну систему категоріальних зв'язків підтримує і А. П. Карачевцева [215], дослідження якої спрямоване на формування методичної культури майбутнього вчителя початкових класів на першій ступені системи «педагогічний коледж – університет». Автор розуміє методичну культуру як системну характеристику сутнісних властивостей особистості майбутнього вчителя, методичної діяльності і мислення, як процес руху майбутнього педагога до самовизначення в методичному бутті з подальшим саморозвитком і самовдосконаленням. У такому розумінні, на думку автора, методична культура виступає як узагальнений показник технолого-методичної готовності, розвитку

методичного мислення, особистісного розвитку майбутнього педагога, як показник сформованості вміння трансформувати психолого-педагогічні і предметні знання в методичну діяльність [215, с. 17–18].

У дослідженні О. В. Ліпунової [365], метою якого була теоретична розробка й обґрунтування системи формування методичної культури вчителів шкіл корінних нечисленних народів Півночі як частини загальної системи підвищення кваліфікації вчителів, вказується на те, що методична культура учителя є показником його професіоналізму і потребує неперервного розвитку. Як інтегративне особистісне утворення, методична культура формується в ході професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі і потребує врахування специфіки професійної самореалізації педагога в освітньому просторі. Структура методичної культури вчителя, що реалізується в умовах етнічного середовища представлена в дослідженні ціннісно-мотиваційним, когнітивним, оцінним, технологічним і рефлексивним компонентами. Ціннісно-мотиваційний компонент відображує ціннісні орієнтації; когнітивний – містить базові методичні компетенції; оцінний – відбиває здатність учителя до оцінки методичних інновацій, що характеризують етнічну усвідомленість; технологічний компонент містить уміння вирішувати методичні завдання, які характеризують етнічну ідентичність, а рефлексивний свідчить про настанову на підвищення рівня методичної діяльності, що характеризує етнічну толерантність [365, с. 8].

Т. М. Гущина розглядає методичну культуру як складне особистісне утворення, що проявляє себе у викладанні певних навчальних дисциплін [137]. Проте таке визначення не містить, на наш погляд, тих істотних ознак, без яких це поняття не існує, які відображають сутність методичної культури.

У роботі Т. Е. Кочаряна методична культура розуміється як інтегрований показник ефективності праці викладача, його методичної компетентності, що розвивається за умови максимального прояву творчості [327, с. 82]. Вона розглядається як вища форма його активності і творчої самостійності, стимул та умова вдосконалення навчального процесу, передумова виникнення нових

методичних ідей і шляхів їх вирішення [327, с. 67]. Натомість важко погодитися з думкою автора про те, що зміст понять методична культура і педагогічна культура «близький за змістом» [327, с. 68], тим більше, що суперечить його тезі про те, що методична культура є важливим елементом педагогічної і «формується на базі як педагогічної, так і загальної культури» [327, с. 68]. Така невизначеність сутності наукових дефініцій, котрими оперує автор, приводить і до фактичного ототожнення понять «методична культура» та «методична компетентність», якщо йдеться про методичну культуру як про «майстерність, мистецтво, зумовлене індивідуальністю педагога, вмінням формувати і розвивати знання, зацікавлювати тих, хто захоплюється наукою» [327, с. 68].

Абсолютно тотожне розуміння методичної культури знаходимо в роботі В. С. Шаган з проблеми педагогічного супроводу розвитку методичної компетентності викладача коледжу. Не даючи термінологічного визначення цього поняття, вчена вдається до опису його сутнісних ознак, вважаючи, що до них належить здатність педагога відображувати узагальнений методичний досвід у власній діяльності і розглядаючи методичну культуру як суб'єктний аспект його професійної діяльності [609, с. 12].

У низці досліджень методична культура розглядається як професійно значуща якість особистості, що інтегрує знання, уміння і досвід методичної діяльності та визначає способи організації ціннісної взаємодії в освітньому процесі. Так, В. В. Жилкін [166] визначає методичну культуру педагога як інтегративне утворення, що включає низку елементів, серед яких виокремлено знання, прийоми, досвід і творчість. Подібний описовий шлях для визначення цього поняття обирає й Н. Ф. Нікуліна [426], яка розуміє методичну культуру як здатність педагога будувати свою професійну діяльність, виходячи із знань психодидактики, педагогіки, а також уміння організовувати діяльність того, хто навчається. В. В. Малев [379] характеризує методичну культуру як інтегративну якість педагога, що визначає його здатність до вирішення професійних завдань, самовдосконалення і рефлексії, конструювання

продуктивних стосунків з тими, хто навчається, що основане на індивідуально-особистісних особливостях і властивостях особистості.

Необхідність упровадження інновацій в освітній процес, що потребує підготовленості педагогічних кадрів до інноваційної діяльності, мотивувала Т. М. Бережну [39] до введення в науковий обіг поняття «інноваційна методична культура» вчителя початкових класів, яка представлена як інтегративна якість особистості вчителя, що характеризується сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій і оптимальним поєднанням володіння традиційними й інноваційними технологіями, які застосовуються на основі рефлексивних дій та забезпечують високий рівень професійної новаторської діяльності. Проте здійснене в дослідженні протиставлення інноваційної і традиційної методичної культури, на наш погляд, не є переконливим, оскільки автор розглядає ці поняття на особистісному рівні, що передбачає їх розвиток, який і здійснюється саме в напрямі від традиційних до інноваційних форм прояву методичної культури, причому перехід на новий рівень, як відомо передбачає збереження і динамічну єдність традиційного і сучасного.

С. Д. Кичкіна [350] науково-методичну культуру вважає імперативом системи професійної підготовки сучасного педагога, що являє собою складно організовану систему досягнень спеціаліста в його професійній взаємодії з довкіллям, іншими людьми, самим собою. Проте таке визначення вважаємо занадто розпливчастим і таким, що не виокремлює сутності означеного поняття. Поданий різновид професійної культури розуміється Ю. В. Подповетною як соціально-професійна характеристика викладача, що відображує в діалектичній єдності професійну самосвідомість, творче мислення і науково-методичні вміння викладача та забезпечує високий теоретичний рівень його педагогічної діяльності, наукове осмислення педагогічних засобів, які використовуються, і, як результат навчальної діяльності студентів [473, с 42]. Така характеристика, на думку автора, охоплює ті прояви духовного обліку викладача вищого навчального закладу, які у практичній реалізації забезпечують більш чи менш успішне здійснення різноманітних аспектів його

професійної діяльності (педагогічної, організаційної, методичної, інноваційної, наукової та ін.), реалізацію професійних функцій і службових обов'язків [473, с. 19]. Близький підхід до визначення методичної культури, що пояснюється, на нашу думку, приналежністю вчених до однієї наукової школи, знаходимо в дослідженні Л. О. Плеханової [465]. В її роботі визначені можливості внутрішньо організаційного навчання як засобу розвитку методичної культури викладачів закладів додаткової професійної освіти. Авторка також розглядає її як різновид педагогічної культури, що включає низку особистісно важливих характеристик, які суттєво впливають на результативність педагогічної діяльності. Під методичною культурою викладачів закладів додаткової професійної освіти Л. О. Плеханова розуміє соціально-професійну характеристику, що відображує високий рівень педагогічної діяльності, методично усвідомлене використання педагогічних засобів у навчанні дорослих і можливість створення й освоєння викладачами нових педагогічних цінностей та технологій [465, с. 11–12].

Таким чином, аналіз поданих вище визначень поняття «методична культура педагога» дозволяє дійти висновку, що в різних авторів у фокусі розгляду опиняються ті чи ті боки цього феномена, або уявлення про нього представляються через призму певного провідного складника (або складників) у його структурі.

Підсумовуючи розгляд питання генезису й еволюції змісту поняття «методична культура», виходячи із сутнісних ознак означеного феномена, дамо власне визначення методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». У цьому словосполученні «культура» долучає поняття, що визначається до цілісної єдності засобів і продуктів людської діяльності, «методична культура викладача спеціальності «Дошкільна освіта» – вказує на специфіку такої діяльності та сферу застосування її результатів, «майбутнього» – зосереджує на специфіці становлення методичної культури, пов'язаної з її набуттям у процесі

професійної підготовки; «педагогічні дисципліни» – посилює культурологічний складник цього феномена, вказуючи на окрему частину гуманітарного знання.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як особистісне утворення, оскільки вона розглядається в контексті його власного розвитку. Впродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій. Проте це привласнення набуває культуровідповідності й особистісного сенсу лише тоді, коли відбувається в контексті культури, включає не лише «сталу» культуру (як певний соціальний досвід, що зафіксовано в проектах змісту освіти (Ю. В. Сенько [517, с. 18]), а й живе знання, яке має, за Г. С. Батищевим [31], «сліди» тієї професійної діяльності, в якій він був отриманий, досвід безпосередніх учасників педагогічного процесу (студентів і викладачів). Адже привласнювати, засвоювати, за І. М. Сеченовим, означає з'єднувати, зрощувати продукти суспільно-історичного досвіду інших із власним, індивідуальним досвідом майбутнього викладача.

Методична культура – це особистісне утворення, що забезпечує можливість серед величезного розмаїття наявного в педагогічній культурі методичного інструментарію, який був розроблений і застосований в умовах, що суттєво різняться між собою, у країнах із власними освітніми традиціями й ідеалами, в різні історичні періоди та для особливих освітніх потреб, визначити інваріантні ідеї і знайти варіативні способи їх застосування в кожній конкретній освітній ситуації. Особистісне утворення розуміється нами не стільки як певний ідеальний образ, скільки як рух до нього майбутнього викладача, здатного до саморозвитку й зорієнтованого на оптимальну модель такого розвитку.

Методична культура майбутнього викладача виявляє себе в пошуку сенсу наявних, новостворених і тих, що вибудовуються саме тепер методико-педагогічних цінностей. Цей пошук, пов'язаний з необхідністю оцінювати,

порівнювати, приймати або відкидати представлені для освоєння продукти методичної діяльності «іншого», здатний змінювати саму особистість і створювати нову культурну реальність. Акт пізнання збігається з актом перетворення. Методична культура передбачає не лише співпричетність майбутнього викладача «сталій» методичній культурі і побудову щодо її змісту та способів розгортання авторської позиції, а й вибудовування на цій основі власного, особистісного її змісту.

Отже, методичну культуру майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розуміємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у ВНЗ у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання; як системне динамічне особистісне утворення, що обіймає низку компонентів, які утворюють його структуру і забезпечують функціонування методичної культури як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають.

2.5. Компоненти і показники методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Структуру методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» утворюють компоненти, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, а саме: когнітивний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний. Вони формують своєрідний еталонний стандарт, що задає систему параметрів контролю індивідуальних досягнень майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» щодо розвитку їхньої методичної культури. Така система параметрів контролю потребує додаткового обґрунтування.

Когнітивний компонент – це система засвоєних, привласнених майбутнім викладачем знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в культуровідповідній викладацькій діяльності.

У дослідженнях (В. І. Гинецинського [114], І. Я. Лернера [363], В. В. Краєвського [328], С. Б. Кримського [335], Ю. М. Кулюткіна [344], М. М. Скаткіна [527], Г. С. Сухобської [557] та ін.) привласнення системи відповідних знань як основи майбутньої професійно-педагогічної діяльності розглядається як необхідний компонент, що забезпечує результативність і якість професійної підготовки майбутніх педагогів.

Найширше, енциклопедичне розуміння знання – це «продукт суспільної матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальне вираження у знаковій системі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського» [583, с. 150], «перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій [499, с. 331]. Серед особливостей знання виділяється рівневий характер; активність, пов'язана зі здатністю людини використовувати знання у власній практичній діяльності, що є умовою їх засвоєння і закріплення та запорукою здолання формалізму в їх освоєнні. Знання є органічною єдністю почуттєвого і раціонального [499, с. 331]; формою та способом існування знання є свідомість. Знання існує як інваріант певного предметного розмаїття, є способом відтворення у свідомості суб'єкта, який пізнає сутність об'єкта, що пізнається [114, с. 27].

Ю. М. Кулюткін [344] звертав увагу на регуляторну функцію психолого-педагогічного знання, яка проявляється в тому, що воно утворює понятійний апарат мислення педагога, використовується для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки його практичної діяльності [344, с. 7]. Динамічність знань (їх не можна розглядати як застиглий образ чого-небудь), їх тісний зв'язок, злитість з діяльністю доведена в дослідженнях Н. Ф. Тализіної

[562], яка підкреслює залежність якості їх засвоєння від розмаїття і характеру видів діяльності, у яких можуть функціонувати знання.

Як суттєвий елемент і передумова практичного ставлення людини до світу, знання є «процесом створення ідей, що цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну реальність у формах діяльності та таких, що існують як визначення мовної системи» [315, с. 26].

Відомо, що вирішальним інструментом, що дозволяє людині оволодівати знаннями є мова. За теорією О. Р. Лурія, трансформація складної інформації, яку людина отримує ззовні до її свідомості відбувається за допомогою мови. Мова – це знакова система, готовий продукт, засвоєний людиною внаслідок численних актів досвіду. Мова потрібна для функціонування особистості в певній спільноті, а тому необхідно її вивчати, наголошував учений [375]. За О. М. Леонтьєвим, мислення людини не існує поза мовою, поза примножених людством знань і вироблених ним способів розумової діяльності [357, с. 61].

У довідкових джерелах професійна мова визначається як «функціональний різновид української літературної мови, яким послуговуються представники певної галузі виробництва, професії, роду занять. Як додаткова лексична система, професійна мова, не маючи власної специфіки фонетичного та граматичного рівнів, залишається лексичним масивом певної мови» [614, с. 17]. Відтак, професійна мова розуміється як термінологічна система, ядром якої є термінологія, притаманна певній галузі професійної діяльності. У контексті нашого дослідження професійну мову майбутніх викладачів педагогічних дисциплін визначаємо як певну сукупність педагогічних термінів, понять, володіння якими забезпечує успішне навчання професійної викладацької діяльності та її подальше вдосконалення.

Подібне розуміння професійної мови доводить необхідність виділення як показника когнітивного компонента методичної культури майбутнього викладача володіння і розуміння професійної мови.

Поняття – одна із вищих форм мислення, форма відображення матеріальної дійсності, що розкриває сутність речей, внутрішні властивості

предметів, їх внутрішню суперечливу природу. Поняття є вищою формою мислення і продуктом пізнання, «серцевиною всіх наших знань, наших наук» [24, с. 39]. Від якості їх засвоєння залежить «засвоєння законів і теорій наукової картини світу» [24, с. 66].

У поняттях відбито знання властивостей предметів і явищ довколишньої дійсності, істотних зв'язків і відношень між ними, розкривається справжня природа, особливість предмета, об'єкта, явища, а не зовнішня схожість з іншими об'єктами [574, с. 11]. Поняття взаємно пов'язані і взаємно зумовлюють одне одного.

Оперування поняттями є необхідною умовою для осмислення особливостей організації педагогічного процесу, його динаміки і перспективи, вивчення та побудови теоретичних моделей, дозволяє більш чітко позначити педагогічну проблему і побудувати послідовну програму дій, спрямовану на її розв'язання. Ще К. Д. Ушинський писав: «Як неможливо починати будувати піраміду з верхівки, а потрібно починати з фундаменту, так само і вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних спостережень та утворення первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки» [578, с. 601]. Отже, без розуміння сутності методичної культури неможливий її подальший розвиток.

Адекватне розуміння і володіння професійною мовою завдяки осмисленню змісту понять надає можливість інтерпретації й оцінки даних педагогічної науки і практики, методичного інструментарію, ступеня їх адекватності конкретним завданням викладацької діяльності і можливостям застосування. Володіння і розуміння професійної мови, що виступає своєрідним каталізатором, джерелом постановки й усвідомлення проблеми, сприяє переведенню майбутнього викладача, на підставі запропонованої В. П. Симоновим [523] логіки, на вищі рівні засвоєння знань. Від упізнання і розрізнення, запам'ятовування та неусвідомленого відтворення до розуміння, усвідомлення і надалі – використання у стандартних і нестандартних педагогічних ситуаціях; а за В. П. Безпальком [42] – від репродуктивного

відтворення інформації з підказкою до репродуктивного відтворення інформації без підказки і далі – до евристичного та творчого рівнів засвоєння знань.

У когнітивній психології (Дж. Брунер [75], Х. Гейвін [109], У. Найссер [654], Р. Солсо [546] та ін.), що досліджує пізнавальні процеси людини, механізми переробки знання, прийнято виділяти декларативне (знання-що), тобто фактичне, теоретичне знання, яке передбачає здатність пояснити, те, чому що-небудь відбувається, і процедурне знання (знання-як), тобто знання про те, як зробити інакше, практичне знання, що передбачає володіння певними вміннями або навичками [466, с. 58].

Знання як перевірений практикою результат пізнання дійсності, адекватне її відображення в мисленні людини; набуття досвіду і розуміння того, що є правильним, на основі якого можливо будувати надійні судження і висновки [584, с. 166], стають керівництвом до дії. Знання, як зазначає А. О. Вербицький, – це перекодована інформація. Для того, щоб інформація перетворилася на знання, той, хто її освоює, має зрозуміти її смисл. Це можливо завдяки перебудові свого досвіду в ситуаціях, що відбито в інформації з урахуванням отриманого нового змісту. Знання виступають як підструктура особистості, що включає діяльнісне ставлення до них, особистісний смисл засвоєного. Тому інформація, що засвоєна формально, не спонукає до дії, фактично закриває перед людиною навіть можливість практичної дії [84, с. 55]. Тобто для того, щоб отримати статус знання як усвідомленого віддзеркалення дійсності, інформація має проходити через діяльність, засвоюватися в її контексті. Більш того, саме діяльність як сфера використання певних знань є вирішальним чинником для визначення їх специфіки (виду, типу, спрямованості тощо).

Аналіз наукової літератури [80; 132; 199; 561; 611], власний педагогічний досвід дозволили визначити методико-педагогічні знання, необхідні майбутньому викладачеві для успішного здійснення методичної діяльності, як-от:

- нормативно-правові засади організації педагогічного процесу ВНЗ і ДНЗ;

- специфіка й особливості процесу навчання у виші;
- специфіка викладацької діяльності та діяльності педагогічних працівників системи дошкільної освіти;
- особливості і принципи побудови змісту навчання;
- сутність особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування;
- можливості корегування й управління процесом спілкування зі студентами у процесі опанування ними педагогічних дисциплін;
- основні дидактичні принципи;
- форми організації навчання у ДНЗ і ВНЗ;
- основні методи і прийоми організації навчального процесу в дошкільних і вищих навчальних закладах;
- сучасні методика викладання педагогічних дисциплін у виші;
- принципи побудови традиційних педагогічних технологій для вищої і дошкільної освіти;
- методика впровадження традиційних педагогічних технологій;
- принципи побудови інноваційних педагогічних технологій;
- методика втілення інноваційних педагогічних технологій;
- методика аналізу навчальних занять та визначення їх ефективності;
- досвід педагогічної діяльності викладачів ВНЗ і працівників системи дошкільної освіти;
- вимоги до професійної підготовки майбутніх викладачів для педагогічних вишів і системи дошкільної освіти;
- основні напрями діяльності і функції викладача;
- сутність, мета, завдання і функції методичної діяльності викладача педагогічних дисциплін сучасного вишу;
- напрями і зміст методичної діяльності викладача педагогічних дисциплін;
- форми здійснення методичної діяльності викладача ВНЗ.

Методико-педагогічні знання виступають не тільки продуктом засвоєння, а й знаряддям мислення і діяльності майбутнього викладача як загальна підстава для прийняття ним власних практичних рішень, готовність приймати

привласнені культурні цінності, керівництво до дії. Вони демонструють здатність освоювати й акумулювати культурний досвід. Знання за своєю природою регулятивні, тому мають здатність визначати змістовий аспект ціннісно-сислової сфери майбутнього викладача. Регуляторна функція методико-педагогічних знань виражається в тому, що вони, утворюючи понятійний апарат мислення майбутнього викладача, використовуються для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки практичної педагогічної діяльності [345, с. 7]. Саме тому сформованість базових методико-педагогічних знань, що лежать в основі аналізу практичних ситуацій і слугують критеріями оцінки результативності виконаних викладачем дій та виконують функцію їх методологічного фундаменту, розглядаємо як показник когнітивного компонента методичної культури майбутнього викладача. Адже гнучкість, оперативність знань, що необхідні сучасному фахівцю, досягається лише за умови засвоєння певного культуровідповідного інформаційного об'єму як основи подальших дій.

Отже, показниками когнітивного компонента методичної культури майбутнього викладача є: володіння і розуміння професійної мови; уявлення про сутність методичної культури викладача та сформованість базових методико-педагогічних знань.

Активне освоєння культурного педагогічного досвіду неможливе лише в теоретичній площині, адже, пізнаючи педагогічну реальність за допомогою індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду, майбутній викладач водночас апробує та створює нові модифікації методів і способів діяльності. Цей досвід опосередковується в діяльності, суб'єктом якої є сам магістрант-майбутній викладач. Тобто освоєння і привласнення особистістю культури, передбачає оволодіння нею способами практичної діяльності. І навпаки: оволодіння способами діяльності пов'язується з освоєнням відповідних елементів культури, з культуротворчістю, оскільки у процесі діяльності утворюються і закріплюються зразки культури; сама ж людина стає суб'єктом

цієї культури. Саме тому наступним компонентом методичної культури майбутнього викладача виокремлюємо діяльнісно-організаційний.

Діяльнісно-організаційний компонент характеризується сформованістю загально методичних і спеціальних умінь, що забезпечують культуровідповідність професійної діяльності майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», можливість регулювання активності її учасників, визначають здатність освоювати культурні практики та реалізовувати їх зміст у педагогічній діяльності. Цей компонент розкриває можливості функціонування і способ існування методичної культури майбутнього викладача, оскільки культурні явища виступають «як прояв творчої діяльності, що є субстанцією культури, без якої про неї неможливо вести мову» [184, с. 44–45], «культура – це продукти, способи і засоби діяльності» [206, с. 87], універсальна характеристика діяльності та «будь-який вид педагогічної культури як особистісної характеристики є способом професійної діяльності» [200, с. 197].

Цей компонент відображає активну позицію майбутнього викладача з освоєння педагогічних практик, здатність до їх оновлення, методичної інтерпретації, тлумачення результатів наукового пошуку й досвіду викладацької діяльності.

Необхідність здійснення професійно-методичної діяльності передбачає наявність у майбутнього викладача певних умінь як індивідуально засвоєних елементів суспільного досвіду, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін. Вони включають певну систему дій, операцій відповідно до цілей і настанов щодо їх виконання, адже «людська діяльність не існує інакше, як у формі дій чи ланцюга дій» [357, с. 104]. Важливо також підкреслити, що вміння, як справедливо зауважує І. Ф. Ісаєв [200], не тільки складають найважливішу умову вибору дій і досягнення цілей, але і слугують універсальною характеристикою педагогічної діяльності як одиниці аналізу

методичної культури та ступеня освоєння цієї діяльності майбутнім викладачем. Серед них:

- уміння шукати, систематизувати, зберігати й узагальнювати необхідну інформацію;
- володіння способами планування освітнього процесу в умовах викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ;
- уміння здійснювати відбір методів навчання щодо викладання педагогічних дисциплін;
- володіння методикою відбору і використання засобів навчання у викладанні педагогічних дисциплін;
- опанування алгоритму підготовки викладача до проведення різних видів занять з педагогічних дисциплін;
- володіння методикою проектування і проведення лекційних, семінарських, практичних і лабораторних занять з педагогічних дисциплін;
- володіння методикою проектування і проведення контролю навчальних досягнень студентів з педагогічних дисциплін;
- володіння методикою організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін;
- володіння методикою розробки завдань для самостійної роботи студентів;
- уміння реалізовувати (втілювати) різні педагогічні позиції і ролі викладача (як модератора, фасілітатора, методолога, тьютора, коуча, ігротехніка);
- володіння методикою проектування змісту і керівництва педагогічною практикою студентів спеціальності «Дошкільна освіта».

Отже, розвиток методичної культури майбутнього викладача передбачає оволодіння ним означеними вміннями.

Методична культура майбутнього викладача вищої школи передбачає здатність упорядковувати здобутий педагогічний досвід, узгоджувати між собою певні фрагменти методичного знання, вибудовувати в певному порядку навчальні методи і засоби. Будь-який методичний продукт становить організовану структуру, головною особливістю якої є наявність логічної

послідовності. Сам термін «організація» (від лат. «organizo» – впорядкований, злагоджений) тлумачиться як налагодження, приведення чогось у систему; засіб, форма спільної діяльності людей, що забезпечує узгодженість і координованість [537, с. 174]. У сучасній теорії менеджменту організація як складова управлінської діяльності, розуміється як процес, що поєднує, впорядковує індивідуальну і колективну працю людей, наділених якостями, необхідними для її виконання, умовами, які забезпечують найпродуктивнішу співпрацю [637].

Л. І. Уманський [573] наголошував на тому, що навчання і виховання можна розглядати як систему управління, центральною функцією якого є організаторська. Викладацька діяльність на будь-якому етапі включає організаторську функцію, реалізація якої передбачає наявність здатності створювати умови для взаємодії суб'єктів освітнього процесу, розподіляти роботу між ними, координувати результати, погоджувати, впорядковувати їхню активність, улаштовувати власні дії та діяльність студентів тощо. Її успішність значною мірою зумовлюють організаторські здібності.

Класичне розуміння здібностей, подане С. Л. Рубінштейном, дозволяє визначити їх як «складне синтетичне утворення, що включає в себе цілу низку даних, без яких людина не була б здатною до якоїсь конкретної діяльності, і властивостей, які лише у процесі певним чином організованої діяльності виробляються» [501, с. 205]. Відповідно до цього твердження, уявляється справедливою і досить обґрунтованою висловлена В. Д. Шадриковим [610] думка про те, що найважливішою функцією здібностей є «просування вперед», змінювання, перетворювання певної діяльності людини.

В. А. Крутецький, розуміючи здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, що відповідають вимогам цієї діяльності і є умовою успішного її виконання, подає найзагальнішу характеристику педагогічних здібностей, серед яких (крім дидактичних, академічних перцептивних, комунікативних тощо) було виокремлено й організаторські [334, с. 172].

За досить поширеною класифікацією, в основу якої покладено види

діяльності, виділяються загальні (такі індивідуальні якості особистості, якими визначаються успіхи людини у провідних видах діяльності, що спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності) та спеціальні (включають якості особистості, які допомагають їй досягнути значних результатів в певній галузі діяльності) здібності. Організаторські здібності належать до другої групи і є комплексом індивідуальних якостей людини, що зумовлюють успішне оволодіння нею організаційною діяльністю [Ф. Н. Гоноболін [117], С. В. Саричев [507], Б. М. Теплов [566], Л. І. Уманський [573], А. С. Чернишов [604] та ін.].

Розглядаючи організаторські здібності як показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури, зазначимо, що їх наявність є умовою успішного вирішення майбутнім викладачем різноманітних педагогічних завдань, які здебільшого є завданнями соціального управління, пов'язаними з необхідністю конструювати траєкторії взаємодії й організаційного супроводу. Це означає, що вказаний показник методичної культури виявляється в умінні майбутнього викладача організувати себе, свій час, свою методичну діяльність; здатності застосовувати власні знання і свій досвід у вирішенні методичних завдань; умінні організовувати особистісно-зорієнтовану взаємодію зі студентами у процесі викладання педагогічних дисциплін; здатності до організації індивідуальної, групової, колективної методико-педагогічної діяльності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти у процесі опанування педагогічних дисциплін; спроможності координувати самостійну методичну діяльність майбутніх педагогів; здатності до організації і керівництва педагогічною практикою студентів.

Організаційно-педагогічні дії у професійній діяльності майбутнього викладача вишу полягають у наданні педагогічної підтримки студентам-майбутнім вихователям дошкільних навчальних закладів і забезпеченні їхнього методико-педагогічного супроводу. Отже, виокремлення організаційних здібностей як одного з показників діяльнісно-організаційного компонента методичної культури майбутнього викладача зумовлено колективним

характером педагогічної діяльності й обов'язково наявністю в ній функцій організації і взаємодії.

Досвід створення артефактів, методичних продуктів засвідчує здатність майбутніх викладачів до культуротворення і передбачає:

- уміння адекватно застосувати попередній і сучасний досвід педагогічної діяльності викладачів ВНЗ та педагогічних працівників системи дошкільної освіти відповідно до вимог конкретної ситуації;
- опанування технології розробки навчальної і робочої навчальної програми курсу педагогічних дисциплін;
- уміння створювати завдання для перевірки навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти з педагогічних дисциплін;
- уміння розробляти різні види конспектів лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять з педагогічних дисциплін;
- опанування способів створення і варіантів оформлення продуктів методичної діяльності викладача (доповідь, стаття, портфоліо педагогічних досягнень, навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін тощо);
- здатність до творчого збагачення педагогічних ідей і освітніх традицій як культурного феномена.

Отже, досвід створення артефактів, методичних продуктів засвідчує здатність майбутніх викладачів до культуротворення і розглядається нами як наступний показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури майбутніх викладачів.

Набутий досвід потребує аналізу, оцінки, відбору найефективніших, більш дієвих способів професійно-педагогічної діяльності. Отже, наступним компонентом методичної культури майбутнього викладача є рефлексивно-оцінний.

Рефлексивно-оцінний компонент методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін передбачає здатність здійснювати аналіз, самоаналіз і оцінювання ефективності професійних дій та методичних продуктів, співвідносити примножені знання і культурний досвід викладацької

діяльності. Це дозволяє формувати, розкривати і реалізовувати можливості майбутнього викладача вищої школи прогнозувати, проектувати, здійснювати й аналізувати професійну та квазіпрофесійну педагогічну діяльність.

Рефлексія є не лише сутнісною складовою, а й умовою виникнення та існування методичної культури, адже створення методичних продуктів як акт культуротворення неможливий без неї, а здатність оцінювати певні дії з позицій професійної діяльності сприяє як цілеспрямованому розвитку і саморозвитку особистості, її самореалізації в діяльності, так і розвитку методичної культури майбутнього викладача зокрема.

Вища освіта як процес проектування, творення, «окультурення» особистості, підготовки її до здійснення професійної діяльності в сучасній науці розглядається із суб'єктної позиції, оскільки ефективність цього процесу повністю залежить від активної участі в ньому особистості, від її здатності до саморозвитку. Успішне освоєння освітнього простору, трансформація методичної культури соціуму в особистісну можливе тільки в умовах суб'єктивного перетворення особистості, її саморозвитку як процесу самотворення, розширення простору реально освоєної дійсності, світу особистості. Як відомо, в людині суб'єктивно все, що забезпечує їй можливість і здатність сформулювати практичне ставлення до свого життя, самої себе.

Ще К. Д. Ушинський [578] уважав найголовнішим з усіх устремлінь людини прагнення до усвідомлення діяльності. Адже тільки вдумливий, такий що сумнівається, готовий аналізу і самоаналізу педагог, який не визнає шаблонів у вирішенні професійних проблем, здатний стати справжнім майстром своєї справи, творчою особистістю, яка здатна до розвитку і саморозвитку. Рефлексія дозволяє формувати, розкривати і реалізовувати його спроможність прогнозувати, проектувати, здійснювати аналіз та оцінку своєї професійної діяльності.

Оцінку розуміємо як спосіб встановлення значущості чого-небудь для суб'єкта, який діє і пізнає, як специфічну форму відображення, що виявляє цінність об'єкта, його якостей для діяльності суб'єкта та фіксує цю значущість

у результативній формі [416]. У структурі особистості суб'єктивні оцінки є відображенням інтегрованого особистісного і суспільного досвіду. Вони виявляють лише ті цілі і завдання, ті способи їх досягнення, яким суб'єкт діяльності віддає перевагу [554].

Оцінка необхідна для аналізу досягнень, підведення підсумків діяльності, тому можна сказати, що вона пов'язує дію, стан, процес, що вже завершилися з тими, що плануються, породжуються щойно, виступає між ними як сполучна ланка. Можливість порівняння бажаного, запланованого результату як певного еталону і того, що був отриманий, яку надає оцінка, дозволяє особистості усвідомити ступінь узгодженості / неузгодженості між ними й відповідним чином скоректувати, вдосконалити свою діяльність.

Здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності у структурі методичної культури майбутнього викладача виражає їх значущість, результативність, продуктивність, доречність використання для досягнення конкретних завдань викладацької діяльності і передбачає:

- аналіз навчальних і робочих навчальних програм з педагогічних дисциплін;
- аналіз підготовки і проведення різних видів навчальних занять з педагогічних дисциплін;
- аналіз конспектів занять;
- аналіз завдань для перевірки навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти;
- аналіз методичних рекомендацій тощо.

Рефлексивність традиційно розуміється, з одного боку, як одна із системоутворювальних особистісних властивостей педагога, що є результатом попередньої рефлексивної діяльності, «постійного діалогу із собою – сьогоднішнім і вчорашнім», а з іншого, як важливий інструмент здійснення його професійної діяльності, як, за Л. М. Мітіною [402], знаряддя професійної самосвідомості педагога, усвідомлення ним себе у трьох іпостасях педагогічної праці: у системі своєї професійної діяльності, в системі педагогічного

спілкування і в системі власної особистості. Основною формою рефлексії є самооцінка чи самооцінювання, а результатом – формування «образу Я».

У психології в найзагальнішому плані рефлексія розглядається у працях Л. С. Виготського [103], В. В. Давидова [141], С. Л. Рубінштейна [500] як здатність людини до самоаналізу, осмислення і переосмислення своїх предметно-соціальних стосунків з довкіллям, необхідний складник розвинутого людського інтелекту.

У сучасних дослідженнях (О. С. Анісімов [15], А. О. Бізяєва [46], Ю. М. Кулюткін [345], Л. М. Мітіна [402], Н. І. Пов'якель [469], І. М. Семенов [512], В. А. Семиченко [513], В. О. Сластьонін [531], І. О. Стеценко [552] та ін.) педагогічна рефлексія розуміється як форма активного усвідомлення особистістю того, що з нею відбувається, тобто самоаналіз педагогом своєї професійної діяльності, поведінки, особистісного і професійного досвіду.

Такий підхід, на наш погляд, дозволяє підкреслити єдність взаємозв'язку і взаємозумовленості таких типів рефлексії, як особистісна (забезпечує пізнання й усвідомлення свого «Я», своїх здібностей, потреб, почуттів, станів, сприяє самовизначенню, самопізнанню, саморозвитку); екзистенціальна (розглядається як складний багаторівневий процес усвідомлення, переосмислення і корекції людиною свого цілісного образу, екзистенціальних смислів, суб'єктивного розвитку); інтелектуальна (як здатність думати про мислення (В. В. Давидов [141])); комунікативна (сутнісний складник спілкування і міжособистісного сприйняття, що забезпечує розуміння іншої людини й усвідомлення того, як особистість сприймається партнером по спілкуванню); кооперативна (вихід суб'єкта з процесу спільної діяльності у зовнішню щодо неї позицію задля аналізу її процесуальних і результативних особливостей).

Таким чином, рефлексивність майбутнього викладача дозволяє йому зайняти щодо себе і власної професійної діяльності дослідницьку позицію, створити «рефлексивний вихід», ініціювати який здатні проблемні ситуації, у ролі яких можуть виступати: неможливість здійснити звичний спосіб дії (А. Бандура [29], А. З. Зак [175], Х. Хекхаузен [595]), душевні потрясіння і

кризи, значні зміни в житті (К. Браун [639], Д. Елкінс [644], К. Роджерс [656], І. Реинвотер [655]), парадокси взаєморозуміння (Г. П. Щедровицький [627], А. О. Тюков [572]), неможливість спільного здійснення діяльності (Е. В. Бодрова [58], В. В. Рубцов [502] та ін.).

Здатний до рефлексії викладач вільний від пресу зовнішніх суджень, стимулів, оцінок, обставин, оскільки вона дає можливість не лише пізнати самого себе, але й зрозуміти того, хто поруч, усвідомити те, як він оцінюється і сприймається іншими. Це збагачує Я-концепцію, розвиває відповідальність перед собою і соціумом, вивільнює особистісні ресурси для прийняття та вирішення нових професійних завдань.

Вирізняють такі рівні педагогічної рефлексії:

- 1) репродуктивний – майбутній педагог здатний представити послідовність своїх професійних дій, однак не може оцінити актуальність і складність педагогічних проблем; вважає будь-яку педагогічну ситуацію такою, що легко вирішується; особистісні прояви та навчальні досягнення студентів оцінює суб'єктивно;
- 2) аналітичний рівень характеризується здатністю проаналізувати свою педагогічну діяльність відповідно до того алгоритму, що засвоєний; адекватно використовувати найвідоміші педагогічні категорії; здійснювати цілеспрямоване спостереження педагогічних явищ і об'єктів; розробляти та коректувати навчально-методичну документацію; об'єктивно оцінювати діяльність студентів;
- 3) прогностичний – майбутній викладач демонструє здатність самостійно виокремити і сформулювати педагогічну проблему, адекватно оцінити її актуальність та складність; уміння дібрати методику аналізу педагогічного процесу, визначити шляхи, засоби і методи своєї педагогічної діяльності, прогнозуючи її можливі результати;
- 4) конструктивний – педагог може визначати соціальні і загальнокультурні смисли і сенси своєї викладацької діяльності [502].

Ініціювання і стимулювання рефлексивного досвіду майбутніх викладачів педагогічних дисциплін приводить до осмислення ними основ власних педагогічних дій і мотивує до здійснення пошуку їх найефективніших варіантів, засвоєнню й освоєнню продуктивних способів здійснення педагогічної діяльності, передбачає оволодіння особистісним типом навчання, що забезпечує самостійне планування, проектування, реалізацію й оцінку себе в навчальному процесі та в умовах професійно-педагогічної діяльності; вироблення власної системи поглядів на культуровідповідний освітній процес і прагнення до його здійснення. Рефлексивність майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» проявляється також у здатність до аналізу ефективності аудиторної та поза аудиторної роботи зі студентами у процесі викладання педагогічних дисциплін, наявних технологій навчання студентів і дітей дошкільного віку й оцінці їх результативності; аналізі змісту педагогічних дисциплін, сучасних підручників і навчальних посібників; здатності аналізувати різні види навчальних занять; проведенні аналізу завдань для перевірки навчальних досягнень майбутніх вихователів; оцінюванні результатів самостійної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін; володінні засобами аналізу якості різних видів методичної продукції викладачів ВНЗ; аналізі підсумків педагогічної практики майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти; емоційній ідентифікації майбутнього викладача зі студентом та їхній активній цілеспрямованій спільній діяльності; чутливості майбутнього викладача до недоліків власної діяльності, критичності і відповідальності за педагогічний процес. Це й зумовило включення показника «рефлексивність» до складових рефлексивно-оцінного компонента методичної культури майбутнього викладача.

Розуміємо, вслід за Б. Г. Ананьєвим [12], В. І. Андрєєвим [14], В. М. Гриньовою [127], В. С. Мерліним [399], Л. С. Рибалко [491], Г. А. Цукерман [600], саморозвиток як власну активність людини у зміні себе, як процес творчого самотворення, саморуху, вдосконалення, як фундаментальну здатність людини бути суб'єктом свого життя, перетворювати

власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення. Це дозволяє їй бути дійсним автором і розпорядником (суб'єктом) власного життя. Цей процес має властивості усвідомленості, самоорганізації, керованості, системності.

Важливою передумовою, ключовою для формування здатності особистості до саморозвитку виступає самопізнання, як процес, що обслуговує його динамічний аспект і відповідає за змістове наповнення. Самопізнання, вслід за І. С. Коном, розуміємо як «відбиття у свідомості суб'єкта його власних властивостей і якостей» [314, с. 241].

Самопізнання включає етап порівняння людини з іншими, що створює уявлення про себе як особистість, про певну якість або властивість, що визнається значущою, ступінь її наявності й особливості прояву. На другому етапі відбувається співвіднесення Я-реального і Я-бажаного, результати якого сприяють їх усвідомленому зближенню. Тобто це процес, що містить оцінку і самооцінку, завдяки яким особистість пізнає себе, а їх результати дають підстави для обрання можливих напрямів подальшого розвитку і саморозвитку.

Здатність до саморозвитку майбутнього викладача педагогічних дисциплін передбачає:

- самостереження, самоаналіз власних учинків, поведінки, результатів методичної діяльності;
- зіставлення набутих професійно-методичних знань, умінь, навичок і професійних якостей з вимогами викладацької діяльності;
- самоперевірка в певних умовах професійної і квазіпрофесійної діяльності;
- самостійне оволодіння новітніми досягненнями психолого-педагогічної науки і практики викладання педагогічних дисциплін;
- реконструювання навчально-методичної інформації та організація власних пошуків оновлення й удосконалення професійних знань, умінь і навичок;
- наявність навичок самостійної роботи над собою;
- прагнення до самостійності в навчальній і методичній діяльності;
- усвідомлення важливості професійного й особистісного саморозвитку

Методична культура, як будь-який вид культури, може бути представлена як процес творчої реалізації сутнісних сил людини, а отже, суб'єктна за своєю суттю. Тут акцентується на активності людини, що спонукає «відчувати інтерес до довкілля, пристрасно прагнути до чого-небудь» (Е. Фромм [593]). Майбутній викладач позиціонується як ініціативний і творчий суб'єкт, «культуротворець», який здатний активно створювати себе. Отже, виокремлення здатності до саморозвитку як одного з її показників, що дозволяє майбутньому викладачу відчувати себе суб'єктом своєї професійної діяльності, спроможним самовдосконалюватися в широкому соціокультурному просторі, вважаємо справедливим.

Отже, показниками рефлексивно-оцінного компонента є здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; рефлексивність; здатність до саморозвитку.

Ціннісно-мотиваційний компонент як сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість професійно-педагогічної діяльності майбутнього викладача, характеризуються високою значущістю для нього методичної діяльності, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.

Співвіднесення, порівняння власних потреб і бажань зі суспільними вимогами, здійснює вплив не тільки на вибір способів діяльності, а й на її мотиви, вимагає від майбутнього викладача певної їх корекції. Отже, нам вбачається, що методична культура як особистісне новоутворення здатна проявляти себе у змісті мотивів, що викликають професійно-методичну діяльність майбутнього викладача.

Традиційний погляд на мотивацію як на складний багаторівневий детермінатор життєдіяльності людини, складне поєднання, певний стрижень особистості, до якого «стягуються» такі властивості, як мотиви, потреби, інтереси, прагнення, цілі, спрямованість, ціннісні орієнтації, ідеали, потяги, мотиваційні настанови, соціальні очікування, домагання, емоції, вольові якості

тощо, подано у працях Б. Г. Ананьєва [12], С. Л. Рубінштейна [500], А. Маслоу [392], З. Фрейда [589], Х. Хекхаузена [595], П. М. Якобсона [635] та ін. Так, Х. Хекхаузен акцентував на тому, що цей термін використовують для узагальнювального позначення різноманітних явищ і процесів, «суть яких зводиться до того, що жива істота вибирає свою поведінку, зважаючи на її очікувані наслідки, й скеровує її щодо напряму та витрат енергії» [595, с. 24]. «Мотивація, – підкреслював С. Л. Рубінштейн, – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності. Мотивація як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення...» [500, с. 563].

Погляди сучасних учених щодо сутності мотивації можливо представити двома напрямками. Прибічники першого (І. А. Джидарьян [150], В. А. Іванніков [186], О. М. Леонт'єв [358], А. О. Реан [489] та ін.) розглядають мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, процес, механізм, і вважають, що мотивація виступає як засіб реалізації вже наявних мотивів, тобто створюється ситуація для актуалізації мотиву, з'являється і мотивація як процес регуляції діяльності за допомогою мотиву. Інший напрям становлять роботи В. К. Вілюнаса [90], Ж. Годфруа [116], К. К. Платонова [464], В. Д. Шадрікова [610] та ін., у яких мотивація розглядається як складне структурне утворення, певна сукупність чинників (потреб, цілей особистості, її ідеалів, зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних умов діяльності, спрямованості особистості, її переконань і світогляду), чи мотивів як процесів, що відповідають за спонукання і діяльність.

Кожен окремий мотив, зауважує Х. Хекхаузен, охоплює певний змістовий клас цілей дії, що розуміються як бажані наслідки певної дії. Наразі мотиви вчений розглядає як такі змістові класи цілей дії, що існують у формі стійких і відносно постійних ціннісних диспозицій. Це ціннісні диспозиції «вищого» порядку», бо вони не відіграють вирішальної ролі в підтримці функціонування організму, вони не вроджені і розвиваються тільки у процесі

онтогенезу [595, с. 124].

Мотиви, як «образ завершеної дії з реалізації потреби» [204], виступають важливим компонентом мотиваційної сфери особистості, ієрархічність якої проявляється у відображенні у свідомості людини значущості тих чи тих мотиваційних диспозицій, одні з яких мають панівне значення при формуванні мотиву, а інші – другорядне; одні використовуються частіше, інші – рідше [204, с. 106].

Як усвідомлене спонукання до певної дії, вчинку, як підстава для них, мотив, за С. Л. Рубінштейном [500], формується тоді, коли виникає певна потреба. Людина враховує, оцінює, зважує ті реальні обставини, у яких вона перебуває, усвідомлює бажану мету, що постає перед нею як «ідеальний образ бажаного майбутнього» (Л. С. Виготський [103]). Завдяки цьому виникає намір, спонукання до досягнення цієї мети. Між цими феноменами розташовується проміжний етап мотиваційного процесу, у якому актуалізуються наявні в людини психологічні утворення, що забезпечують обґрунтований вибір нею предмета і способу задоволення потреби (особистісні диспозиції) [195, с. 46–47].

Серед основних функцій мотивів зазвичай виділяється спонукальна (викликає активність людини), спрямувальна (визначає вибір об'єкта, на який буде спрямована активність людини найближчим часом) і регулювальна (визначає черговість реалізації потреб особистості).

Співвідношення між мотивацією і мотивом є до сьогодні дискусійним питанням у науці. Учені одностайні в тому, що мотивація і мотив взаємопов'язані, взаємозумовлені психічні категорії. Проте одні вважають, мотиви первинні (І. А. Джидарьян [150], В. А. Іванніков [186], О. М. Леонт'єв [358], та ін.), а інші (В. К. Вілюнас [90], К. К. Платонов [464], В. Д. Шадріков [610], Р. А. Пілоян [463] та ін.), що мотиви дії формуються на базі певної мотивації (тобто мотиви вторинні). Розгляд мотивації як динамічного процесу формування мотиву (як підстави вчинку) (Є. П. Ільїн [195], В. Г. Леонт'єв [360], Б. Ф. Ломов [371], Х. Хекхаузен [595]) є третім, на наш погляд

найперспективнішим напрямом досліджень.

Мотивація є «тим складним механізмом співвіднесення особистістю зовнішніх і внутрішніх чинників поведінки, який визначає виникнення, напрям, а також способи здійснення конкретних форм діяльності» [60, с. 42]. Л. І. Божович пропонується вирішення проблеми протиставлення двох видів мотивації: зовнішньої (екстрінсивної), зумовленої зовнішніми умовами й обставинами та внутрішньої (інтрінсивної), що пов'язана з особистісними диспозиціями (потребами, бажаннями, інтересами, настановами, потягами). Зрозуміло, що внутрішня зумовленість мотивації не викликає жодних сумнівів, проте це не скасовує певної дії зовнішніх чинників, умов, обставин, зовнішніх стимулів, які здатні впливати на прийняття рішення, на життєдіяльність особистості. Хоча, звичайно, зовнішні чинники набувають значення для мотивації тільки тоді, коли стають особистісно значущими для людини, тобто практично трансформуються у внутрішні.

Професійна мотивація виступає як внутрішній рушійний чинник розвитку культури особистості та її підготовки до успішного й ефективного здійснення професійної діяльності. До того ж мотивація до професійно-педагогічної діяльності передбачає усвідомлення індивідом своїх актуальних потреб, серед яких отримання педагогічної освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо. Серед її якісних характеристик, залежно від мотиву особистості щодо змісту діяльності, зазвичай визначають внутрішню (діяльність для особистості значуща сама по собі) і зовнішню (основний поштовх до діяльності здійснюють соціальні чинники). До того ж ці соціальні чинники можуть бути позитивними (мотиви успіху, досягнення) і негативними (мотиви уникнення, захисту).

Таким чином, одним із найважливіших показників ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутнього викладача виступає його професійно-педагогічна мотивація, як те, що спонукає його до культуровідповідної педагогічної діяльності.

У відносно стійких і панівних мотивах виявляється спрямованість особистості. Спрямованість характеризують як сукупність або систему стійких, довготривалих мотиваційних утворень – панівних мотивів (Л. І. Божовіч [69], Р. С. Немов [419], М. С. Неймарк [418]); потреб (Б. І. Додонов [154]); потягів, бажань, інтересів, схильностей, ідеалів, світогляду, переконань (К. К. Платонов [464]), стійке прагнення особистості до самоактуалізації (А. Маслоу [392], К. Роджерс [656], Е. Фромм [593] та ін.); стійку (транситуативну) спрямованість, зорієнтованість думок, почуттів, бажань, фантазій, учинків людини, яка є наслідком домінування певних (головних, провідних) мотивацій [64], що визначає напрям і тенденції поведінки та діяльності людини (В. С. Мерлін [399]), тобто відбиває домінанту, яка стає вектором поведінки (О. О. Ухтомський [575]), орієнтує людину на досягнення певних життєвих цілей.

Проявлятися спрямованість особистості може у ставленні до суспільства, самої себе, інших людей [399]. Так, М. С. Неймарк [418] виокремила особисту, колективістську і ділову спрямованість особистості. Її структура може бути простою (визначається одним конкретним чинником) і складною (визначається комплексом чинників), але головне в ній – це стійке домінування якоїсь потреби, інтересу. Близьку за змістом класифікацію запропонував Б. Басс, який виділяє спрямованість на себе, на спілкування і на справу. І. В. Фастовец [579] виокремлює ділову, гуманістичну та індивідуалістичну типи спрямованості, що, на наш погляд, не є переконливим, оскільки гуманістична спрямованість фактично виступає як особливий підвид ділової. Отже, у дослідженні будемо спиратися на класифікацію, запропоновану Б. Бассом, як таку, що найбільшою мірою відповідає його специфіці.

Вибір головних стратегій діяльності зумовлює тип спрямованості особистості. Так, у педагогічній діяльності вибір пріоритетів між дотриманням професійних норм і правил, як системи обмежень та приписів, зафіксованих у навчальних планах, програмах, підручниках, інструкціях; кар'єрним зростанням, соціальним престижем, власним самопочуттям, самовираженням;

станом і розвитком особистості тих, з ким працює педагог, кого він навчає і виховує завдяки включенню їх у продуктивну напружену, творчу самотійну діяльність, визначає, за Н. В. Кузьміною, формально педагогічний, помилково педагогічний та істинно педагогічний тип спрямованості особистості [338].

Професійно-зорієнтована спрямованість особистості майбутнього викладача вищої школи забезпечує його цілеспрямоване професійне становлення, осмислення і прийняття педагогічних цінностей, формування власного ставлення до тактичних та стратегічних цілей і завдань педагогічної діяльності. Вона в контексті педагогічної професії розглядається Н. В. Кузьміною [338] як емоційно-ціннісне ставлення до професії педагога, схильність до неї; Л. М. Ахмедзяною [23] – як педагогічне покликання; В. О. Сластьоніним [531], Л. М. Мітіною [402] – як педагогічно значуща якість, що має значне місце у структурі особистості педагога, формується і розвивається в діяльності та здатна проявляти себе у вчинках, ставленні до довколишнього, світогляді тощо. Це зумовило включення професійно-зорієнтованої спрямованості особистості у коло показників ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутнього викладача.

Визначаючи наступний показник означеного компонента методичної культури, виходили з того, що її розвиток з позиції аксіологічного підходу передбачає входження майбутнього викладача в контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи вироблених цінностей.

Цінність об'єктивна, вона виникає як те, що суспільство обирає як значуще. Цінності розглядаються як «універсальні сенси, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство...» [588, с. 288]. Так, у педагогічній освіті виникають типові ситуації, в яких кристалізуються універсальні сенси, що стають для учасників педагогічного процесу особистісними цінностями. Саме вони надалі є тими вихідними орієнтирами (ціннісними орієнтаціями), що дозволяють виокремити найсуттєвіше від несуттєвого та задавати рівень професійної і навчальної діяльності [517, с. 61].

У межах вивчення окремого суб'єкта можна говорити як про ціннісні орієнтації, так і про цінності. В. П. Тугарінов [571] вказував на те, що спрямованість особистості на певні цінності і є її ціннісними орієнтаціями. Вони виступають у якості життєвих цілей і основних засобів їх досягнення, а тому мають функцію важливих регуляторів соціальної поведінки.

Нам імпонує підхід, запропонований В. О. Сластьоніним [531], який на основі позначення особливостей соціальних взаємин, створив таку ієрархічну класифікацію педагогічних цінностей:

1) соціально-педагогічні цінності, що функціонують у різних соціальних системах і проявляються в суспільній свідомості (ідеї, норми, традиції, які регламентують діяльність в освітній сфері);

2) групові педагогічні цінності (ідеї, концепції, норми, що регулюють та спрямовують педагогічну діяльність освітніх інститутів);

3) особистісно-педагогічні цінності (соціально-психологічні утворення, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали й настанови особистості педагога та які складають у сукупності систему його ціннісних орієнтацій) [531].

Ціннісні орієнтації – це усвідомлений вибір цінностей, цінності конкретної особистості, втілені в діяльності, що здатні впливати на її самоорганізацію, цілепокладання, планування; є чинником, який регулює і частково детермінує мотивацію. Вони є відбиттям у свідомості людини цінностей, що визнаються як стратегічні життєві цілі і загальні світоглядні орієнтири.

Суспільна система цінностей виконує роль еталону, зразка для окремої особистості, яка постійно співвідносить з ними власні цінності. Особливо це стосується професійних (опосередковуються особливостями професії, що відображають сутність і зміст професійної діяльності, визначають її мету та можливі засоби реалізації (Є. О. Клімов [226]) і навчальних цінностей, які апріорі є суспільно зумовленими. Їх існування об'єктивоване відповідними документами, що регламентують зміст освіти та вимоги до майбутньої професійної діяльності викладача (навчальні плани, програми, кваліфікаційна

характеристика, професіограма тощо). Проте цей факт не гарантує автоматичного переведення їх у суб'єктивний, особистісний план. Особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, що розташовується на перетині мотиваційно-потребнісної сфери особистості і світоглядних структур свідомості та виконує функції регулятора активності людини [Б. С. Братусь [72], А. Г. Здравомислов [180], Д. О. Леонтьєв [361], В. І. Слободчиков [534] та ін.]. Вони виступають орієнтирами і критеріями діяльності майбутнього викладача, є, за Д. О. Леонтьєвим як «ідеальне уявлення про належне» [361], одночасно і носіями, і джерелами значущих для нього смислів, які, у свою чергу, є невід'ємним складником діяльності.

Професійно-педагогічні цінності є складним соціально-педагогічним утворенням, у якому зливаються цільова і мотиваційна спрямованості особистості [Є. В. Бондаревська [66], В. В. Денисенко [147], І. Д. Лушніков [376], Н. І. Миронова [491] та ін.]; розуміються як норми, що регламентують професійно-педагогічну діяльність (І. Ф. Ісаєв [200]); стійкі орієнтири, за якими педагог співвідносить свою педагогічну діяльність і життя, цінності-цілі (В. М. Гриньова [127]).

На думку М. М. Окса [438], ціннісні орієнтації – це елемент структури особистості, що характеризує її загальну спрямованість на мету і способи діяльності, має суб'єктивно-об'єктивну основу та є серцевиною особистості. Ціннісні орієнтації розглядаються ним як самостійний компонент структури свідомості, що утворює індивідуальність особистості. Вони є результатом інтеріоризації особистістю цінностей культури в індивідуальній свідомості.

Професійно-педагогічні ціннісні орієнтації розуміються як сукупність педагогічних цінностей, прийнятих і усвідомлених особистістю, що утворюють консолідуючу основу її спрямованості та виступають регулятором ставлення педагога до довколишньої дійсності, власної діяльності та її суб'єктів (Є. В. Бондаревська [66], В. О. Сластьонін [531]); спосіб диференціації педагогом об'єктів і суб'єктів професійної діяльності за їх значущістю (О. Б. Орлов [441]); система інтегрованих смислових настанов, що визначає

ставлення педагога до сутнісних боків професійної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату, оцінки) і до її суб'єктів (О. Б. Мартинюк [387]).

Т. В. Іванова [191] вважає, що ціннісні орієнтації педагога можуть мати різну спрямованість – на себе як на особистість (самопізнання, самореалізація, самозбереження тощо), на особу іншої людини (доброзичливі взаємини, спілкування, підтримка, співпереживання тощо) і на діяльність (досягнення результатів, організація діяльності, осмислення діяльності тощо).

Особливим видом професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутнього викладача є ціннісна орієнтація на методичну діяльність. За Н. М. Нікітіною [425], вона належить до першого блоку ціннісних орієнтацій – тих, що відображають ставлення людини до професії і педагогічної діяльності, визначають мету й особистісний зміст цієї діяльності; за класифікацією Н. В. Іванової [190], до таких, які відображують спрямованість людини на певну діяльність (досягнення результатів, організація й осмислення результатів діяльності і т. ін.).

Ціннісну орієнтацію майбутніх викладачів на методичну діяльність розуміємо як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної (викладацької) діяльності і розглядаємо як показник ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутнього викладача.

Як відомо, суб'єктивні цінності, їх формування і розвиток залежать від багатьох чинників. Проте суб'єктивна система особистісних ціннісних орієнтацій об'єктивно виражає спрямованість і мотиви. Саме тому показниками цього компонента було обрано професійно-зорієнтовану спрямованість особистості (як найзагальніша форма ставлення майбутнього викладача до професійної діяльності, інтегральна характеристика внутрішньої активності, що відображає пов'язану з викладацькою діяльністю сферу його інтересів і потреб), сформованість професійно-педагогічної мотивації та ціннісна орієнтація на методичну діяльність, що виражається у здатності приймати

педагогічні цінності як значущі, розумінні необхідності їх переосмислення в контексті особливостей методичної культури майбутнього викладача; усвідомленому уявленні про соціальну й особистісну значущість методичної діяльності, бажанні її здійснювати; виконанні її без зовнішніх спонукань.

Отже, структуру методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» зумовлює єдність чотирьох компонентів: когнітивного (знаю, уявляю, розумію), діяльнісно-організаційного (дію, реалізую, привласнюю знання, організую діяльність), мотиваційно-ціннісного (хочу, прагну, цікавлюсь, розумію значущість), рефлексивно-оцінного (пізнаю себе й інших, прагну до саморозвитку і самореалізації). До того ж кожний із компонентів методичної культури набуває сенс лише в контексті цілого. Крім того, взаємодія між компонентами явища, що має гуманітарну природу, спричинює зміну їх первинних властивостей. Порядок їх «дії», «запуску» у процесі розвитку методичної культури є особливим для кожного майбутнього викладача і змінюється постійно. Тому однозначно сказати, що все розпочинається зі знань як основи, підґрунтя будь-якого виду культури, і зокрема, методичної, які потрібно перевірити на практиці, потім обміркувати результати, нарешті захотіти їх покращити або закріпити – неможливо.

Існує й інший «шлях»: «хочу» (бо усвідомлюю суспільну й особистісну цінність професійно-методичної діяльності, її продуктів) – «дію» – «оцінюю» і розумію, що результат не той, бо мало знаю – «набуваю знань» – перевіряю їх на практиці, набуваючи особистісного досвіду. Досвід як єднання знань і вмінь, що є результатом діяльності людини містить, як відомо, ще й їх оцінку, певний відбір, обробку. Критерієм виступає передусім їх дієвість, тобто досягнення / не досягнення мети діяльності.

Може існувати й інша логіка розгортання компонентів методичної культури майбутнього викладача: дію (бо потрібно) – розумію, що не виходить – хочу виправити – набуваю необхідних знань, які потрібні для набуття відповідних умінь, що ґрунтуються на свідомому застосуванні засвоєних знань,

дають змогу здійснювати відтворення досягнутого, репродукувати освоєне, перетворювати набутий досвід і переносити його в нові умови, використовувати для вирішення інших педагогічних завдань, що потребує синтезу практичного досвіду і професійно значущих аспектів засвоєних знань, і т. ін. Так чи так, співіснування цих чотирьох компонентів свідчить про появу такого особистісного новоутворення, як методична культура, яке має здатність до розвитку і саморозвитку, коли запускається новий виток спіралі (рис. 2.2.).

Розгортання спіралі розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін зумовлено особистим професійним вибором, що спонукав його вступити до магістратури і суспільними вимогами до викладачів вищої школи, соціальним замовленням, вираженими в державному освітньому стандарті.

Динамічна модель, подана на рис.2.2., демонструє також потенціал подальшого розвитку методичної культури, оскільки зазначені рівні не є кінцевими. Проте наступний виток спіралі буде символізувати перехід на принципово інший щабель і появу методичної культури викладача вищої школи як професіонала.

Таким чином, методична культура як системне динамічне особистісне

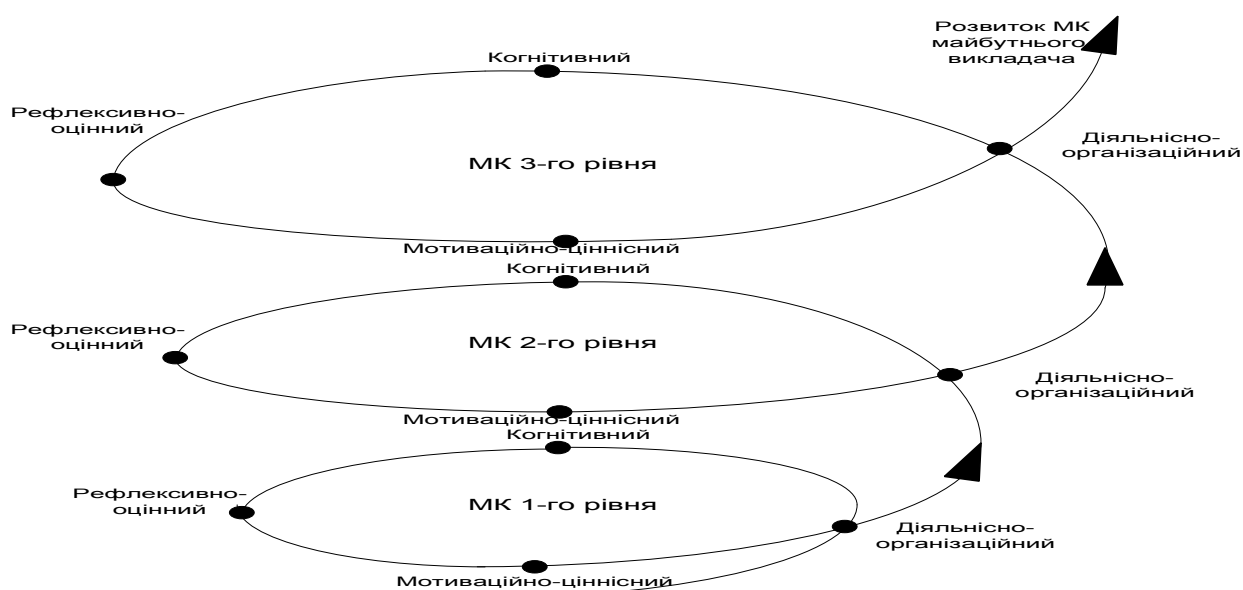


Рис. 2. 2. Динамічна модель розвитку методичної культури майбутнього викладача

утворення включає низку компонентів (когнітивний, діяльнісно-організаційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивно-оцінний), має власну структуру, що забезпечує її існування як цілого, що більше, ніж сукупність частин, які його складають. Методична культура майбутнього викладача вищої школи має рівневий характер, зумовлений ступенем сформованості її компонентів.

Розвиток методичної культури розуміємо як процес професійного становлення майбутнього викладача в методичній культурі суспільства як соціокультурному феномені, процес трансформації методичної культури суспільства в індивідуально-особистісну методичну культуру майбутнього викладача, подальші зміни в якій зумовлені продукуванням нових ціннісних сенсів у змісті і способах організації педагогічної діяльності на матеріалі педагогічних дисциплін. На рис. 2.3. схематично зображено як відбувається цей процес. Основний зміст першого – базового рівня розвитку методичної культури як особистісного новоутворення передбачає освоєння і привласнення базового фонду культурної інформації через пізнання еталонів діяльності, усвідомлення їх складників як визнаних соціумом культурних зразків, залучення майбутнього викладача до суспільної методичної культури. Таке освоєння (показане на малюнку стрілочкою, що йде від методичної культури соціуму до схематичного зображення майбутнього викладача – «У(чня)»). Це освоєння або актуалізація культури передбачає її «розгортання», перетворення з безособової соціальної форми в особистісну. Відбувається «монологічне сходження цивілізаційними сходами» майбутнього викладача у процесі «перемотування культури з безособової форми загальності в особистісну форму культури індивіда» [44; с. 54].

На основі попереднього особистісно-історичного досвіду майбутнього викладача, у якому відображено спрямованість особистості, її інтереси, враження, знання, здібності й уміння відбувається або зміна попередніх уявлень, вражень, знань, їх підтвердження, або отримання нових, які поки що виходять за межі здобутого досвіду. Цей процес опосередкований

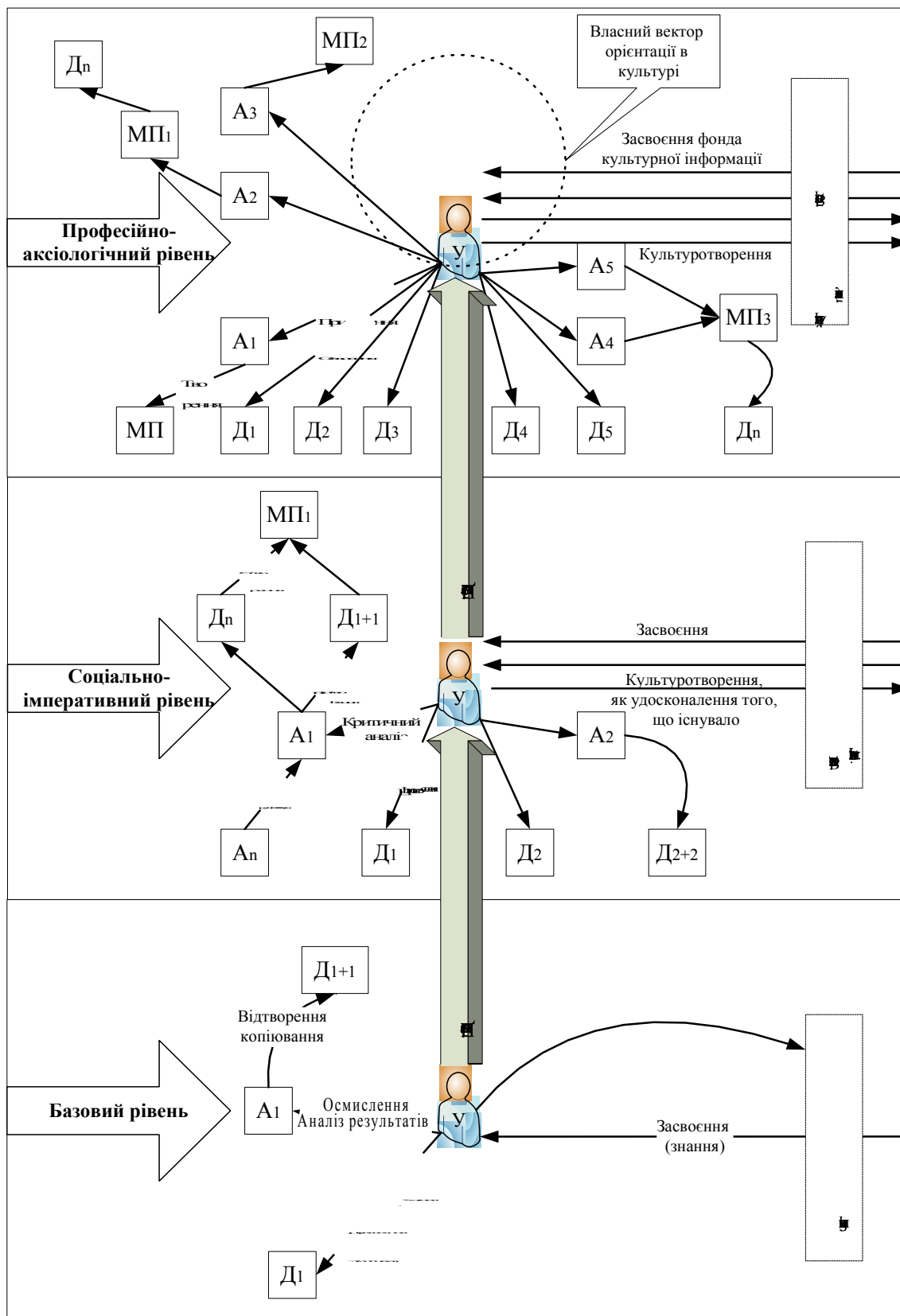


Рис. 2.3. Розвиток особистої методичної культури майбутнього вчителя

загальноновизнаними нормами, що виконують роль особистісних фільтрів і передбачає засвоєння базових методико-педагогічних знань, необхідних та достатніх для копіювання загальноновизнаних зразків і еталонів педагогічної діяльності, які допомагають майбутньому викладачу обирати доцільний у кожному конкретному випадку алгоритм дій. Екстеріоризація засвоєних майбутнім викладачем професійно-педагогічних норм в індивідуальний спосіб діяльності регулюється смыслом.

Саме в діяльності здійснюється привласнення культурної інформації, набуття особистісного досвіду педагогічної діяльності завдяки злиттю попереднього, допрофесійного життєвого досвіду як первинного утворення, що формується завдяки існуванню в соціумі, зі суспільно-історичним. Проеціювання одного у площину іншого і створює принципово інакший, власний педагогічний досвід. Його замало (D_1), тому й обираються лише ті зразки й еталони, ті методичні продукти (методи, прийоми, форми організації діяльності), які є загальноновизнаними, або були присутніми в особистісному досвіді майбутнього викладача, безпосередньо сприймалися ним. Тобто можна засвідчити, що на базовому рівні практичні дії здійснюються автоматично, мають характер ритуалів, відбір методичних продуктів (сприймаються як рецепти, алгоритми способів діяльності) з фонду культурної інформації знаходиться на етапі становлення. Вихідними підставами для нього є загальноновизнані норми («дію як всі»), а осмислення й аналіз результатів діяльності здійснюється на рівні «діє – не діє», або взагалі не здійснюється. Саме такі артефакти (A_1) відтворюються (D_{1+1}). Культуротворення проявляє себе на рівні копіювання, переважають допрофесійні мотиви, система цінностей будується.

Звичайно, будь-яка схема (у цьому випадку вона є певною теоретичною моделлю), є умовним, спрощеним представленням процесів, що відбуваються в ході розвитку методичної культури особистості майбутнього викладача. Ми свідомо поки що «виводимо за дужки» роль викладача у процесі розвитку

методичної культури майбутнього фахівця, бо це буде предметом окремого обговорення.

Наступний рівень розвитку суб'єктної методичної культури – соціально-імперативний – передбачає засвоєння більш значущого спектру культурної інформації, створення власного «образу культури» (В. С. Біблер) (показане на малюнку двома стрілочками, що йдуть від методичної культури соціуму до схематичного зображення майбутнього викладача – «Учня»). Воно опосередковане відповідністю культурної інформації, що освоюється, соціальним нормам, які узаконені відповідними державними документами (закони, державні стандарти, програми тощо), що регламентують цілі, принципи, засоби, методи здійснення викладацької діяльності. Вони виконують роль вирішальних особистісних фільтрів. Привласнення цієї інформації про наявні в суспільстві, у «сталій культурі» (Ю. В. Сенько) уявлення щодо сутності, структури, змісту, методів, методик і технологій професійно-педагогічної діяльності викладача відбувається завдяки здатності відтворювати їх завдяки власній активності (уявлення майбутнього викладача стають певними елементами моделей діяльності), розширенню досвіду викладацької діяльності (D_1, D_2), набуттю відповідних умінь, збільшенню спектру відтворюваних складних та різноманітних методичних продуктів. Їх відбір зумовлений необхідністю отримання соціально запрограмованого результату. Його критичний аналіз, введення «критерію практики» (В. С. Біблер), спричинює не лише відтворення артефактів (A_1, A_2) як способів діяльності, що виникли завдяки осмисленню її результатів, розширенню власного викладацького досвіду ($D_{1+1}, D_{2+2} \dots D_n$), а й до створення власних методичних продуктів ($МП_1$) як педагогічно переробленої частини соціального досвіду. Таке культуротворення (як удосконалення того, що існувало, передумова створення нових ідей), показано на рис. 2.3. стрілочкою, що йде від схематичного зображення майбутнього викладача – «У» до методичної культури соціуму. Воно не має поки що значної гносеологічної цінності, проте дуже важливе в особистісному вимірі становлення методичної культури

майбутнього викладача. Продовжується розвиток професійних мотивів і цінностей, які поки що здебільшого зумовлені зовнішніми суспільними вимогами.

Професійно-аксіологічний рівень розвитку методичної культури майбутнього викладача характеризується освоєнням широкого культурного контексту, знаходженням у ньому особистісних смислів, як «індивідуалізованого відображення дійсного ставлення особистості до тих об'єктів, задля яких розгортається її діяльність, що усвідомлюється як «значення-для-мене» засвоєваних суб'єктом безособових знань про світ...» [357, с. 192]. Тобто смисл не заданий зовні, він формується за умови активності і відповідальності суб'єкта у процесі вирішення ним «завдання на смисл». Він характеризується не лише особливостями розуміння, усвідомлення і концептуалізації дійсності, а й, що особливо важливо, виконує функції регуляції практичної діяльності [506, с. 23]. Особистісні смисли, становлення яких, за О. М. Леонтьєвим [357, с. 112], і визначає розвиток людини, виступають умовою формування та розвитку цінностей особистості.

Значне збільшення особистісного досвіду педагогічної діяльності (D_1 , D_2 , D_3 , D_4 , D_5), здатність «працювати» з ним, над ним, за допомогою нього, а подекуди й всупереч йому [517, с. 143], набуття вагомого спектру професійних умінь розкриває можливості для альтернативного вибору способів діяльності на основі суспільних і особистісних цінностей (вони виконують на цьому рівні роль особистісних фільтрів). Адже знання, що носять надіндивідуальний характер, без дій безпомічні. Дії без їх розуміння суб'єктом діяльності як діячем, який здійснює її регулювання, можуть бути помилковими або не результативними.

Сходження до набуття власного педагогічного досвіду потребує оцінки, рефлексії культурно-практичної діяльності, її обов'язкового переведення до контексту цієї діяльності. Саме рефлексія сприяє тому, що дії спрямовуються усвідомленою метою, з'являється можливість робити вибір, виділяючи головне і другорядне відповідно до свого внутрішнього світу, власне, формуючи його.

Адже здатність, за влучним висловом О. М. Леонтьєва, «думати про думку» є необхідною передумовою якісного виконання викладацької діяльності. Рефлексія результатів такої діяльності, вміння її аналізувати й адекватно оцінювати, альтернативний вибір її соціокультурного змісту і можливостей здійснення приводить до виникнення особистісного вектору орієнтації в культурі. Фактично на цьому рівні тенденція орієнтуватися лише на соціально нормовані способи діяльності поступає місце орієнтації на стійку внутрішню систему професійних норм як норм-виборів, тобто відбувається самодетермінація вибору способів педагогічної діяльності, що є новоутворенням цього рівня. Завдяки рефлексії свого власного ставлення до цих методичних продуктів майбутній викладач як суб'єкт діяльності здатний до саморегуляції своєї активності, тобто рефлексія тут виступає психологічною передумовою, що об'єктивно забезпечує формування і розвиток методичної культури як особистісного новоутворення. Все це, а також сформовані професійні мотиви і професійні цінності створюють умови для культуротворення (МП₁, МП₂, МП₃), позначеного на рисунку двома стрілочками, що йдуть від схематичного зображення майбутнього викладача до методичної культури соціуму.

Породження нового уможлиблюється вже не лише тоді, коли основою діяльності стає не спонтанний потяг, емоційний вибір, звичайне бажання або небажання, а й усвідомлене раціональне знання. Зазначимо, що на цьому рівні йдеться не лише про культуротворення на рівні копіювання або вдосконалення того, що існувало раніше (як це відбувалося на попередніх рівнях), а про здатність творити принципово нові та різноманітні методичні продукти як джерела нової практики. Вони вже розуміються не просто як опис діяльності, а й як опис її об'єкта, що передбачає не тільки відповідь на запитання «як робити», а й «чому саме так», тобто умови і причини її успішності. Цінність такого культуротворення вже не суб'єктивна, а об'єктивна, бо його результатом є певний внесок особистості в суспільну методичну культуру, а значення для

майбутнього викладача зумовлене його поступовим просуванням на шляху власного самопізнання і самореалізації.

Позначені всередині малюнку цінності й мотиви особистості втілюють закономірне злиття знання і дії зі ставленням до них. Саме цінності дають підставу для альтернативного вибору мети, засобів, задають порядок переваг, оцінки і відбору цих альтернатив, не лише визначають (є механізмом цілепокладання), регулюють, а й спрямовують діяльність майбутнього викладача. Вони виконують роль міжрівневого «ліфту», сили, що здатна «виштовхувати» майбутнього викладача на наступний рівень розвитку його методичної культури, оскільки від «хочу» і «ціную» залежить освоєння, привласнення культурного контексту, якість відбору культурної інформації, культуротворення, які складають особливість будь-якого культурного феномена. Саме формування мотивів діяльності, розвиток ціннісних орієнтацій, привласнення й освоєння фонду культурної інформації завдяки залученню до предметного й операціонального боків педагогічної діяльності, розвиток здатності до оцінки і рефлексії свідчать про розвиток методичної культури майбутнього викладача як динамічного процесу, що зберігає спадкоємні зв'язки його між рівнями. До того ж вихід на новий рівень розвитку методичної культури відбувається на основі досягнень попереднього, що є стартовим надбанням й умовою такої зміни.

Висновки з розділу II

Розв'язання завдань започаткованого дослідження передбачає визначення методологічних підходів як сукупності ідей, правил, вихідних настанов, за якими організується дослідницька діяльність. Застосування культурологічного підходу зумовлено самою природою методичної культури. Цей підхід дозволяє розглядати проблему становлення і розвитку методичної культури в загальнокультурному контексті, визначати місце та специфічні властивості, що задають її конкретну визначеність у низці інших близьких культурних явищ.

Системний підхід орієнтує на розгляд методичної культури як системи,

що має певну будову й особливості функціонування. Акцентуючи увагу на цілісності методичної культури, системний підхід дозволяє виявити структуру, що характеризує її своєрідність, розглядати компоненти як самостійні складники, які взаємопов'язані і взаємодіють між собою, визначити серед них системоутворювальні.

Синергетичний підхід припускає розуміння методичної культури як складної відкритої нелінійної системи, що здатна до самоорганізації та саморозвитку. Цей підхід спрямовує дослідження на виявлення особливостей виникнення і можливості зміни методичної культури, її розвитку через каскад відносно стійких станів за умови зовнішніх стимулювальних впливів.

Аксіологічний підхід характеризує розвиток методичної культури як процес входження майбутніх викладачів у контекст сучасної культури через освоєння, оволодіння, привласнення системи суспільних цінностей і становлення на їх основі ціннісних орієнтацій особистості. Він дозволяє схарактеризувати процес розвитку методичної культури як соціокультурного й особистісного феномена, простежити його генезу, теперішнє і майбутнє, з'ясувати тенденції і перспективи такого руху, визначити його суспільну й особистісну цінність.

Особистісно-діяльнісний підхід спрямовує орієнтацію педагогічного процесу з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» на врахування особистісних позиції його суб'єктів у цілеспрямованій діяльності. Цей підхід розглядає методичну культуру в межах діяльності особистості, що передбачає можливість свідомого вибору мети, конструювання програми її реалізації завдяки використанню включених у культурний простір і здатних відтворюватися методичних продуктів.

Макроконцепт «культура» схарактеризовано поліфункціональним явищем, що має історію існування, багаторівневу множинність та іманентний зміст, відрізняється глибиною, багатомірністю, складністю. Культура сприяє самовдосконаленню, задоволенню і підвищенню потреб особистості,

гармонізації стосунків між людиною та суспільством, людиною і природою, суспільством та природою. Вона виявляє не лише результати людської діяльності, а й історично конкретний, визначений спосіб ставлення людини до природи, суспільства, самої себе.

Методична культура виникає в лоні всієї соціальної педагогічної практики, її культурно-історичного розвитку як результат усвідомлення й узагальнення попереднього педагогічного досвіду, що найбільш повно і продуктивно відтворює його зміст та сенс. Вона базується на порівнянні й аналізі багатьох зразків педагогічної діяльності і конструюванні на їх основі, (або на основі певних елементів) алгоритму найбільш ефективної та довершеної діяльності педагога. Загальна, педагогічна, професійно-педагогічна і методична культура утворюють єдину систему, кожний з елементів якої характеризується відносною автономністю, має свої особливості, сферу зіткнення, що й забезпечує професійно-педагогічну підготовку майбутнього викладача.

Методичну культуру майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розуміємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання. Методична культура як системне динамічне особистісне утворення містить низку компонентів, що утворюють його структуру і забезпечують існування як цілого. Зокрема, це такі компоненти:

- когнітивний з показниками: володіння і розуміння професійної мови; уявлення про сутність методичної культури викладача; сформованість базових методико-педагогічних знань;

- діяльнісно-організаційний, показниками якого є: організаторські здібності; сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін; досвід створення методичних продуктів як артефактів;

- рефлексивно-оцінний, показниками якого визначено: здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; рефлексивність; здатність до саморозвитку;

- ціннісно-мотиваційний, до показників якого належать: професійно-орієнтована спрямованість особистості; сформованість професійно-педагогічної мотивації; ціннісна орієнтація на методичну діяльність.

Розвиток методичної культури розуміємо як динамічний рівневий процес професійного становлення майбутнього викладача в методичній культурі суспільства. Індивідуально-особистісна методична культура майбутнього викладача та її подальші зміни зумовлені продукуванням нових ціннісних сенсів у змісті та способах організації педагогічної діяльності на матеріалі педагогічних дисциплін.

Результати другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора [237], [236], [238], [239], [242], [246], [248], [251], [256], [263], [266], [267], [272], [273], [274], [281], [293], [296], [298], [301], [304].

РОЗДІЛ 3
КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ І ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ
РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ
«ДОШКІЛЬНА ОСВІТА»

3.1. Обґрунтування концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури

Продуктивним методом, що допомагає теоретично пізнати можливості скерувати й оптимізувати процес розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури було обрано моделювання. У філософії моделювання розуміється як «відтворення характеристик деякого об'єкта на іншому об'єкті, спеціально створеному для їх вивчення» [583, с. 289]. Моделювання в педагогічних дослідженнях трактується як «теоретичний спосіб відображення форми існування, будови, складу і структури функціонування або розвитку педагогічного об'єкта через визначення компонентного складу і внутрішніх зв'язків, що забезпечують можливість якісного та кількісного аналізу динаміки змін досліджуваного педагогічного явища» [69, с. 496].

Резюмуючи вищезазначене, зауважимо, що визначальною ознакою моделювання є наявність створеної на основі теоретико-практичного дослідження об'єкта штучної системи, що об'єктивно відповідає об'єкту пізнання і здатна замінювати його в певних умовах. Її дослідження надає нову інформацію про об'єкт-оригінал. Такою штучною системою, що є результатом моделювання виступає модель (від лат. *modulus* – міра, зразок) як аналітичний або (і) графічний опис досліджуваного явища (процесу). Модель – це «об'єкт або система, дослідження якої є засобом отримання знань про інший об'єкт-

оригінал або прототип моделі» [590, с. 131]. Її основу створює розумова конструкція, певною мірою подібна і водночас відмінна (спрощена, узагальнена) від досліджуваного об'єкта. Неминуче спрощення об'єкта моделювання дозволяє сприймати його в чинних характеристиках цілісно. Модель є «типізованим відображенням явища, результатом абстрактного узагальнення практичного досвіду, співвіднесення теоретичних уявлень про об'єкт і емпіричних знань про нього» [478, с. 104].

Модель імітує об'єкт пізнання, наближає, формалізує, утримує характеристики, спрощує, але не спотворює його, дозволяє представити структуру, основні властивості, закони розвитку і взаємодії об'єкта з довколишнім світом, способи управління ним при заданих умовах, цілях та критеріях; прогнозувати прямі і непрямі наслідки реалізації заданих способів та форм впливу на об'єкт, є прообразом «стану модельованого об'єкта, несе в собі структуру того, чого ще немає в об'єктивній реальності» [121, с. 7].

Аналіз наукових досліджень [10; 82; 142; 451; 467; 625 та ін.] дозволив, окрім вищезазначених, виокремити такі особливості моделей:

- модель припустимо розглядати як гіпотезу про розгортання певного процесу (явища, феномена) як об'єкта пізнання і можливі результати цього процесу;
- відображувальна природа моделі передбачає, з одного боку, залежність від діяльності суб'єкта, який формує предмет моделювання через виділення його властивостей, з іншого – діяльності, що впливає на суб'єкт моделювання;
- зміст моделі залежить від особливостей модельованого об'єкта і від мети, яку ставить суб'єкт моделювання;
- у моделі різні боки об'єкта пізнання не можуть бути з'єднані механічно, повинні існувати підстави для їх зіставлення;
- модель проектує зіставлення теперішнього і майбутнього, а також вказує на спосіб руху до майбутнього як мети діяльності.

Широке застосування моделювання в педагогічних дослідженнях пов'язано з універсальністю й інтегративністю цього метода пізнання. У ньому

об'єднано можливості теоретичного й емпіричного пізнання педагогічної дійсності, що дозволяє надавати йому проміжний статус між теорією й експериментом. У процесі моделювання використовуються й утворюються різноманітні знакові, абстрактні (як певні логічні конструкти) та предметні (як прообраз стану модельованого об'єкта, що відображає властивості, структуру, стратегію проектування, результати того, що лише має відбутися) моделі.

На підставі виокремлення таких видів педагогічних моделей:

- прогностичної (для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей педагогічної діяльності);

- концептуальної, заснованої на інформаційній базі даних і програмі дій;

- інструментальної, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання і навчити роботі з педагогічними інструментами;

- моніторингової – для створення механізмів зворотного зв'язку і способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів;

- рефлексивної (створюється для знаходження рішень у разі виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій) [142, с. 24], розглянемо концептуальну модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» (рис. 3.1.). Означену модель розуміємо як уявний (абстрактний, ідеальний) образ процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, як цілісну операційну систему, що схематично й узагальнено відтворює його структуру, етапи перебігу, умови, способи і механізми реалізації, взаємозв'язки та взаємостосунки між елементами.

Основними функціями пропонованої моделі є:

- відтворювальна, оскільки містить уявлення про методичну культуру як об'єкт пізнання, її структуру й основні властивості;

- прогностична, бо модель одночасно передбачає постановку цілі, враховує її, представляючи порядок, послідовність прогнозованих змін, гарантує реалізацію поставленої мети за певних умов;

- гностична, адже модель, спрощуючи реальний процес розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, дає

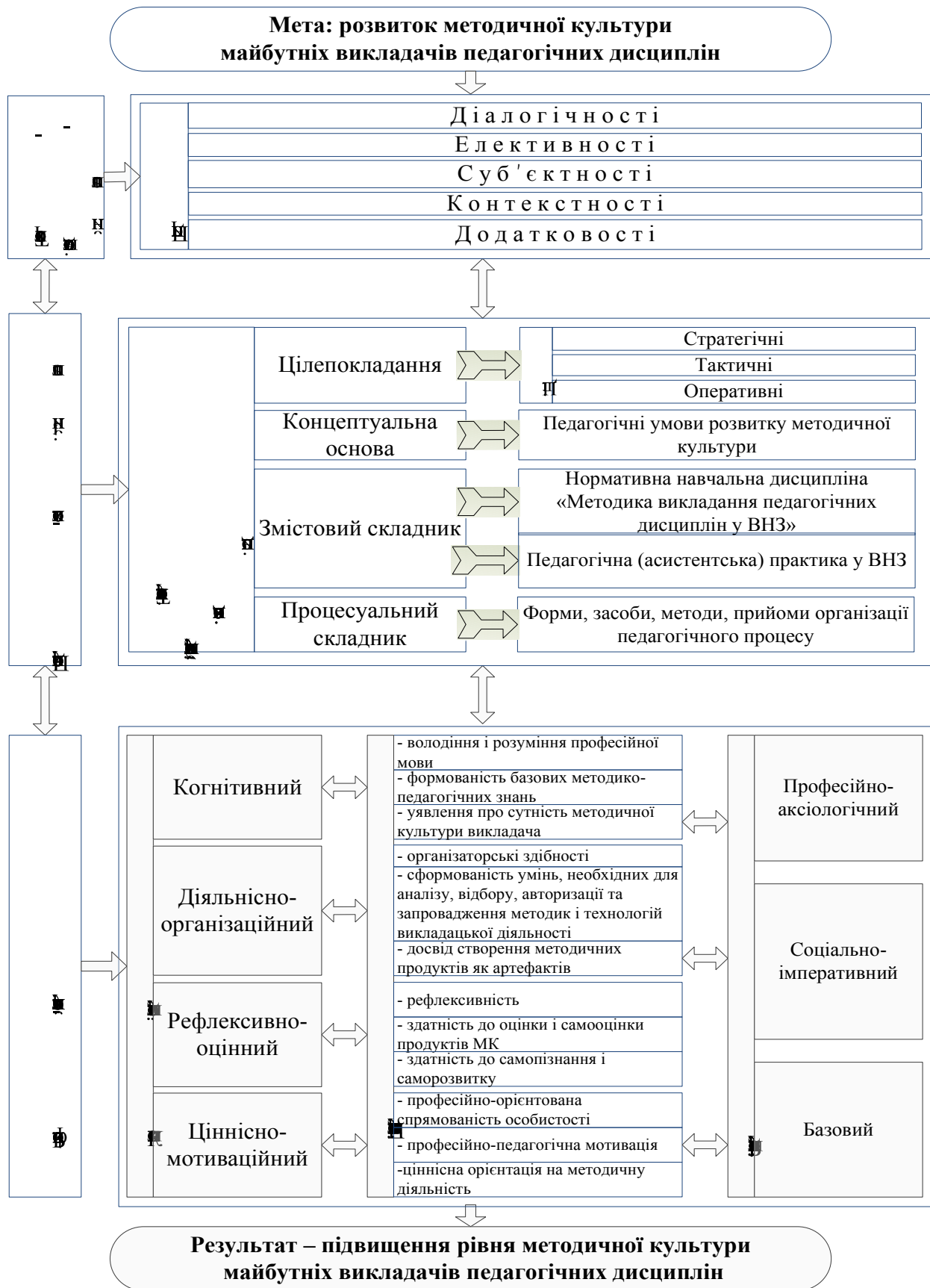


Рис. 3.1. Концептуальна модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

можливість його поетапного дослідження, множення знань про нього, конструювання його нових властивостей; дозволяє унаочнити характерні особливості цього процесу як визначеної цілісності;

- перетворювальна, оскільки є прообразом процесу розвитку методичної культури, бо містить програму оптимального вирішення означеної проблеми як певну евристичну керовану технологічну конструкцію;

- збагачувальна через те, що здатна збагачуватися новою інформацією у процесі її (моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта») теоретичного і практичного використання.

При проектуванні будь-якої моделі важливу роль набуває визначення мети. У дослідженні метою виступає розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Як показує аналіз наукових праць, розробка концептуальної моделі може здійснюватися за допомогою виділення провідних компонентів, модулів, блоків, фаз і т. ін. У започаткованому дослідженні при розробці концептуальної моделі акцент був зроблений на виділенні етапів, необхідних для розуміння особливостей процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістерської підготовки.

Розроблена модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» є взаємопов'язаною сукупністю елементів, що структурована в цілісну систему, яка реалізується відповідно до виділених етапів, що визначають логіку процесу підвищення рівня методичної культури від базового, соціально-імперативного до професійно-аксіологічного.

Концептуальна модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури містить теоретико-методологічний (передбачав визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку досліджуваного феномена), процесуально-технологічний (припускав

технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури) і рефлексивно-результативний (включав моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами і показниками із застосуванням належної методики).

Здійснення пропонованої моделі передбачало реалізацію певних принципів, а саме: додатковості, контекстності, суб'єктності, елективності, діалогічності.

Застосовуючи ці принципи, виходили із розуміння того, що термін «принцип» (від лат. *principium*) означає початок, основу, вихідні положення, основні вимоги до діяльності і поведінки, які визначають їх спрямованість, відображають розуміння перебігу об'єктивних законів і закономірностей їх здійснення. У найзагальнішому плані принцип розглядається як одна з підстав, що є орієнтиром для побудови певної наукової теорії [87, с. 493; 617, с. 169].

Принципи в освіті є основою реалізації тієї чи тієї освітньої концепції, вони задають певну систему вимог і правил, вказують як потрібно діяти найкращим чином, що дозволяє обґрунтувати доцільність тієї чи тієї педагогічної новації і регламентувати її застосування [36, с. 11].

За В. В. Краєвським, саме принцип, як феномен методологічного знання, виражає орієнтацію будь-якого виду методологічної діяльності на перетворення практики, де «поруч з наявними характеристиками об'єктної галузі, відбиваються також тенденції, можливості її зміни і перетворення» [328, с. 9].

Зауважимо, що об'єктивним критерієм, який зумовив відбір принципів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, було їх значення у здійсненні означеного процесу.

Розвиток методичної культури передбачає, з одного боку, опанування методичної культури суспільства, тобто «сталого» культури, а з іншого, як будь-який культурний феномен, вимагає не лише культуросвоєння, культуровідтворення, а й культуротворення, як вироблення суб'єктивно й об'єктивно нових методичних продуктів. Зіставлення та співіснування «сталого», нового і такого, що породжується, є не тільки сутнісною

характеристикою, а й умовою функціонування та розвитку методичної культури. Цьому відповідає принцип додатковості як стисле тлумачення певної закономірності. Вперше принцип додатковості, як новий «логічний інструмент», що дозволяє у процесі пізнання для відтворення цілісності його об'єкту, аналізу властивих йому суперечливих властивостей, застосовувати додаткові взаємовиключні класи понять у вигляді «додаткових пар», встановлювати еквівалентність між ними, описав у зв'язку з необхідністю інтерпретації квантової механіки Н. Бор [68]. На відміну від класичних формально-логічних правил зв'язку взаємовиключних висловлювань, цей принцип обґрунтовує рівноцінність двох додаткових описів [582, с. 122].

Принцип додатковості найчастіше формулюють таким чином: у системі властивостей будь-якого об'єкта і суб'єкта завжди відносно стійко й асиметрично гармонують пари взаємодоповнюючих та зокрема, протилежних властивостей, якостей, ознак і форм, одночасний та однаково яскравий прояв яких неможливий або малоімовірний [122].

Особливості вияву додатковості в інших сферах людського буття прописано в наукових працях І. С. Алексєєва [9], А. Д. Арманд [17], Г. Г. Гранатова [122], Ж. Дерриди [149], Ю. М. Лотмана [373], В. І. Сорокіної [548] та ін. Автори зазначають, що діалог природничої і гуманітарної культур пояснюється закономірною додатковістю культуровідповідних та природовідповідних основ у мисленні, свідомості і поведінці людини. Доведено, що додатковість передбачає не звичайне доповнення, а певну асиметричну гармонію, єдність того, що протиставляється, плюралізм відносних істин, що складають цілісну картину реальності.

Згідно з І. С. Алексєєвим [9], концепція додатковості може бути використана як методологічний принцип для вирішення концептуальних труднощів, що виникають у позафізичних сферах знання, оскільки результати людської діяльності в будь-якій галузі з неминучістю повинні бути описані засобами звичайної мови. Одночасно принцип додатковості регулює «некласичне» вживання «класичних» понять. М. О. Розов підкреслює

можливість широкого застосування цього принципу в гуманітарних науках до великої кількості проблем, виявляючи їх внутрішню єдність і дозволяючи зрозуміти ті труднощі, з якими зазвичай пов'язане їх обговорення, вказуючи на те, що «практичне застосування теорії перебуває в додатковому ставленні до спроб її точного формулювання» [498, с. 227]. Підкреслюється, що цей принцип виявляє себе в гуманітарних науках також тим, що діяльність людей у них організується не лише на абстрактному рівні.

Осмилення додатковості як загальнонаукового і філософського принципу, здійснене в наукових працях Л. Б. Баженова [26], В. Г. Мушич-Громико [412], А. Р. Познера [474], М. О. Розова [498], В. С. Стюпіна [551], І. Т. Фролова [591] та ін., пов'язане з провідними елементами традиційної філософії, центрованими на проблемі стійкості і мінливості, єдності та множинності, на незмінному у змінюваних явищах, на важливості вираження буття в логіці понять тощо. Сутність принципу додатковості визначається в них через знаходження постійного (загального; інваріантного) в різних, таких, що суперечать одне одному репрезентаціях, як система раціональних гносеологічних принципів, за допомогою яких можливе адекватне пояснення цих феноменів. Підкреслюється, що буття, яке розпалося внаслідок процедур дослідження на дві складові (класичне і некласичне знання) через відповідні репрезентації, знову збирається, синтезується за допомогою теоретичного мислення, перетворюючись на адекватну картину явищ і процесів. Створюється своєрідний міст між класичними і некласичними способами пізнання, що сприяє зняттю напруги між семантичними антиноміями, а отже, і напруги у гносеологічних процедурах пізнання, а далі – у безпосередньому житті людини.

У філософії (Л. Витгенштейн [92], Ю. М. Лотман [373], В. П. Руднев [504] та ін.) принцип додатковості виявляє себе в розгляді наукових новацій як унікальний перетин кількох наукових традицій, смислів.

У філософських і психолого-педагогічних дослідженнях різних аспектів пізнання, мислення (Е. де Боно [135], Г. Г. Гранатов [122], О. С. Каминський [208], Н. О. Плугіна [467] та ін.) виокремлюється метод додатковості як

діалектичний метод пізнання, вихідним положенням якого є поєднання в мисленні людини свідомо-вербалізованої, несвідомої й емоційної сфер психіки. Розвиток цієї ідеї спричинює припущення щодо злиття діалектик, стилів мислення і світогляду. Так, Е. де Боно доходить висновку про додатковість ірраціонального (в якому домінує інтуїтивність, творчість) і раціонального (вертикального, якому характерна вибірковість, сталість) видів мислення [135].

У дослідженнях Г. Г. Гранатова [122] та його наукової школи [208; 467 та ін.] за допомогою додатковості, що трактується як відносно стійка асиметрична (з можливою ритмічною зміною домінанти) гармонія чи єдність протиставлюваних і зокрема, дійсно протилежних начал або закономірностей, вирішуються проблеми діалектичної презентації властивостей та форм педагогічного мислення, розвитку наукових понять. Зокрема, доводиться, що усвідомлення додатковості, природовідповідності і культуровідповідності мислення людини є головною підставою для вибору та побудови його тріадної моделі. Визначається психолого-педагогічний принцип додатковості: у мисленні і в характері будь-якої людини відносно стійко асиметрично гармоніюють пари взаємодоповнюючих або протилежних властивостей, форм або якостей, одночасний та однаково яскравий прояв яких неможливий або малоімовірний [122].

На основі означеного принципу був розроблений відповідний метод як форма знання, що базується на уявленнях моделей об'єкта (у цьому випадку моделей поняття «діалектичне педагогічне мислення») і послідовності або образу дій, які поєднані загальною ідеєю та приводять до вирішення конкретної мети або спектру завдань. Його технологічна частина містить одинадцять елементів рефлексивно-додаткового підходу, застосованого для досягнення якомога вищого рівня розвитку такого мислення і належного рівня володіння самим методом додатковості.

Властивості і закономірності діалектичного мислення маніфестують себе назовні через комплекси таких, що зазвичай протиставляються, принципів перетворювального впливу: навчання на високому і доступному рівнях

труднощів, у прискореному та природному темпах; пріоритету теорії і наочності (як додатковість методів індукції і дедукції) тощо [602, с. 55]. Принцип додатковості орієнтує викладача і студента на вивчення явищ, предметів та процесів з різних боків, осмислюючи їх раціонально-логічний і емоційно-образний зміст; уміння сприймати проблему як багатоаспектну, одночасно бачити, враховувати або об'єднувати кілька протилежних умов, передумов та принципів.

М. О. Розов [498], розмірковуючи щодо прояву додатковості в гуманітарних науках, підкреслює зіставлення і співіснування теорії та практики, на межі яких, якщо конкретизувати цю ідею щодо педагогічної теорії і педагогічної практики, як це було показано у другому розділі, виникає методична культура як соціокультурний феномен. Її виникнення тісно пов'язане з появою зразків, еталонів діяльності. Їх присвоєння може відбуватись як особистісне розгортання описаних, зафіксованих в текстах зразках та, приймаючи логіку міркувань М. О. Розова [498], як «соціальна естафета», хоча лише за умови усвідомлення контексту діяльності (причому зміна контексту може призвести до зміни змісту зразків) якщо виступати як її безпосередній учасник. Така участь може полягати або у практичному відтворенні дій зразка, або у спробі їх описати, закріпити в текстах. Тут необхідна додатковість двох описів: фіксується діяльність, у межах якої здійснюється «естафета», або механізм діяльності (правила, алгоритми) як її рефлексивне відображення. Перша стратегія дозволяє фіксувати все нові і нові зразки та відтворювати їх безпосередньо, а друга – абсолютизувати ці описи, створивши правила (методичні продукти), за якими надалі має здійснюватися діяльність. Обидві ці стратегії (реальні дії та їх рефлексивні відображення) співіснують за принципом додатковості. Отже, введення у зміст професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін для розвитку їхньої методичної культури, принципу додатковості сприятиме усвідомленню сутності її генезису і розвитку.

В освіті принцип додатковості також виявляє себе у взаємозумовленості, співіснуванні і взаємодії класичних та інноваційних рис освітнього процесу. Їх порівняння є природним і необхідним, а протиставлення часто заважає виявити те, як вони взаємодіють між собою, доповнюють і розвивають один одного.

Додатковість дозволяє до-давати, «доводити до повноти», доповнювати кращі напрацювання сталої методичної культури новими, сучасними. Адже для успішного вирішення освітніх завдань, досягнення синергетичного ефекту потрібно не забувати і не протиставляти один метод, засіб, технологію іншим, а природно й доцільно використовувати їх можливості, органічно вплітаючи в канву педагогічного процесу [122].

Застосовування принципу додатковості у процесі розвитку методичної культури розглядаємо як методологічну підставу взаємодоповнення інноваційних і традиційних форм організації, методів та засобів магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Принцип елективності (від лат. «electus» – обраний, вибірковий) визнається як стрижневий у навчанні дорослих. Його особливостями є потреба в сенсі (обґрунтуванні), самостійності, урахуванні життєвого досвіду як системи вмінь і навичок, способів дій («практичне знання»), усвідомлення назрілої необхідності, практична спрямованість [309]. Цей принцип дозволяє реалізовувати основну андрагогічну ідею про те, що дорослій людині, яка чітко уявляє для себе мету навчання, прагне до самостійності, самореалізації, належить провідна роль у процесі здобуття власної освіти, у професійному розвитку і саморозвитку.

Принцип елективності стверджує, що кожен майбутній викладач користується певною свободою в організації своєї діяльності, спрямованої на розвиток його методичної культури. До того ж можливі різні варіанти здійснення цього процесу залежно від зіставлення індивідуальних особливостей розвитку компонентів методичної культури (когнітивного, рефлексивно-оцінного, діяльнісно-організаційного, мотиваційно-ціннісного). Цей принцип

передбачає надання права на самостійний вибір з кількох альтернатив, певної свободи майбутнім викладачам педагогічних дисциплін як суб'єктам освіти при виборі цілей, змісту, форм, методів і джерел навчання, його інтенсивності (як власного темпу та ритму просування в освоєнні змісту професійної підготовки) залежно від їхніх інтересів і потреб.

Реалізація цього принципу, згідно з дослідженнями З. В. Возгової [98], С. І. Змеєва [185], В. І. Подобєда [471], вимагає: знання індивідуальних особливостей тих, хто здобуває освіту, їхніх особистісних і навчальних досягнень; реалізації права майбутніх викладачів на власне бачення ситуації, опори на їхні актуальні інтереси; здійснення діагностувальної, фасилітуючої, підтримуючої діяльності викладача як тьютора; застосування широкого спектра форм і методів побудови педагогічного процесу у вищій школі; спонукання майбутніх викладачів до самопізнання та самооцінки на основі формування вмінь усвідомлено діяти в ситуаціях культурного вибору.

Принцип діалогічності спирається на діалогічний підхід, відповідно до якого діалог уявляється універсальною й абсолютною характеристикою людського буття в різних сферах реальності, іманентною сутністю, феноменологічною характеристикою культури, способом реалізації її функцій, оскільки культура не тільки формує і визначає сутнісні характеристики людини, а й реалізує їх у діалозі, в обміні інформацією, поняттями, знаннями. Будь-який прояв людини розглядається тут як репліка в цьому великому, глобальному діалозі.

Діалогічність буття, культури, науки, мислення відображається в поліфонії науки, культури й особистої свідомості сучасної людини як діалозі різних голосів, позицій, цінностей, смислів. Діалог є заставою й умовою людського буття, способом пізнання дійсності і самого себе, оскільки являє собою об'єктивацію персонального знання, є базовою умовою свідомості та самосвідомості й діалектико-комунікативним середовищем, що забезпечує суб'єктно-сміслове спілкування, рефлексію самореалізації особистості [21; 33; 44; 76; 205; 383; 496 та ін.].

М. М. Бахтін уважав діалог універсальним поняттям, що «пронизує все: людське мовлення і всі стосунки, усі прояви людського життя взагалі, усе, що має сенс та значення» [34, с. 49], розглядав його як процес взаємодії різних контекстів, несхожих думок, відмінних експресивно-акцентних систем, різноманітних особистісних сутностей. М. Бубер [76] підкреслював, що діалог – це процес, у якому особистість характеризує себе і, тим самим, тільки й у змозі «здійснити» себе у справжньому сенсі, оскільки «лише у спілкуванні, у стосунках людини з людиною розкривається «людина в людині» як для інших, так і для себе самої» [34, с. 294].

У своїй інтерпретації діалогу, що узагальнює його різноманітні тлумачення, Г. В. Д'яконов зазначає, що «справжня сутність і зміст діалогу полягають у тому, що цей феномен породжується, виявляється і реалізується в таких основних іпостасях (вимірах): як процес, подія, співбуття, самотуття, інобуття» [158, с. 8–9].

Діалог розглядається як загальний принцип оптимальної організації й управління, спосіб навчання, де його суб'єкт виявляється включеним у процес пізнання і взаємодії з довколишнім світом; форма і засіб суб'єкт-суб'єктної педагогічної взаємодії, «інтерації, що триває невизначено довгий час» [124, с. 56]. Це передбачає ставлення до кожного значущого і відповідального її учасника як до неповторної індивідуальності, думки, прагнення й погляди якої цінні та важливі. Позиція співрозмовника перетворює педагога з джерела інформації і контролювальної інстанції на організатора та співучасника педагогічного процесу, який спонукає до народження у процесі вільного обміну думками нового знання, як особистісного знаходження сенсів і цінностей майбутньої педагогічної професії (Г. О. Балл [28], В. А. Кан-Калік [209], О. О. Леонтьєв [356] та ін.).

У педагогічній взаємодії діалог особистості утворює загальний психологічний простір, єдине емоційне «співіснування» («спів-буття»), у якому вплив (у звичайній, об'єктній, монологічній сутності цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем «психологічній єдності суб'єктів, у якій

розгортається творчий процес взаєморозкриття і взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу та саморозвитку. Будучи адекватним суб'єкт-суб'єктному характеру самої людської природи, діалог є «найрелевантнішим для організації найпродуктивніших і особистісно розвивальних контактів між людьми», – вказує Г. О. Ковальов [305, с. 51].

Методична культура, за логікою застосування діалогічного принципу, виступає як складник професійно-педагогічної культури, проявляє себе в діалозі з нею та іншими видами культури як поліфонія сенсів у виборі методів, методик, технологій, як діалог різних прочитань й індивідуальних способів їх освоєння, відтворення і продуціювання. Розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах професійної підготовки відбувається у процесі «живого пізнання», спрямованого на розуміння та прийняття означеної поліфонії, усвідомлення необхідності здійснення особистого вибору, що відповідає власним уподобанням і особливостям та забезпечує цьому процесу поступальний характер, адже «архітектоніка внутрішнього світу людини дозволяє не лише відповідно до смислу будувати свої зв'язки зі світом, а й кожного разу долати обмеження свого власного «Я»» [6, с. 109].

Принцип діалогічності передбачає:

- діалогічне ставлення до світу, до себе, іншої людини;
- інтеріоризацію зовні заданих освітніх завдань у внутрішньо зумовлені особистісні смисли;
- центрацію не на інформації, не на засвоєнні готового знання, а на проблемах, пошуках істини, особистого смислу;
- надання змісту спілкування відкритості, неоднозначності, нелінійності;
- діалогічну позицію викладача і магістранта в педагогічному процесі;
- відкритість цільових настанов викладача й імпровізаційність його діяльності;

- використання адекватних сутнісній природі діалогу форм і методів навчання (дискусія, диспут, проблемна лекція, інтернет-діалог, віртуальний методичний кабінет тощо).

Принцип діалогічності зумовлює сходження майбутнього викладача від базового до професійно-аксіологічного рівня розвитку його методичної культури на основі поєднання індивідуальної та колективної роботи, атмосфери співпраці, взаєморозуміння і творчості. «Культура – це завжди творчість з усіма характеристиками творчого акту, вона завжди призначена адресату, націлена на діалог, а «засвоєння» її є процесом особистісного відкриття, створення світу культури в собі, співпереживання і співтворчості, де кожний знову знайдений елемент культури не перекреслює, не заперечує попередній шар культури», – зазначає В. О. Сластьонін [532, с. 13].

Реалізація цього принципу вимагає включення у процес магістерської підготовки діалогу як двобічного інформаційного смислового зв'язку, що передбачає зіткнення різних науково-методичних позицій в аналізі, відборі, реалізації й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін.

Принцип контекстності допомагає долати суперечності між побудовою навчального матеріалу відповідно до логічної структури наукового знання (воно презентується в межах традиційної освіти в такому загальному вигляді, що дії, контекст і результати пропонованої теоретичної моделі діяльності не зрозумілі для тих, хто здобуває освіту) та потребою майбутніх фахівців у нових знаннях і вміннях, що мають не узагальнений (абстрактний), а ситуативний (практико-зорієнтований) характер, включені в контекст майбутньої професійної діяльності. «Тільки оволодіваючи набором практичних дій, тобто сукупністю конкретних уявлень, навичок, умінь, способів дії, збережених у культурі, індивід набуває своєї соціальної визначеності, стає кимось» – відзначає І. О. Пальшкова [448, с. 31].

Цей принцип окреслює шлях подолання означеної суперечності завдяки аналізу реальних потреб учасників педагогічного процесу, тематичній прив'язці

теорії (теоретичного знання) до типових ситуацій педагогічної дійсності задля набуття практичного знання як сукупності культуровідповідних навичок, умінь, способів дії, звичаїв, еталонів, методичних продуктів. Теоретичне знання здобувається в контексті практичної дії, а практичне знання базується на відповідній теоретичній базі. Причому вимоги професійно-педагогічної діяльності є системоутворювальними, саме вони задають контекстний принцип побудови і розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, а й усієї підготовки майбутнього педагога, у ході якої він ставиться в активну діяльнісну позицію, а предмет учіння стає практико-зорієнтованим. Це відбувається завдяки проектуванню навчальних дисциплін не тільки як знакових систем і діяльності з їх засвоєння, а здійснюється в контексті професійно-педагогічної діяльності. За цих умов теоретичні знання починають виконувати функції орієнтовної основи діяльності, а форми організації навчання – функції відображення її змісту [84].

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності, вказує А. О. Вербицький, «додає» в освітній процес цілу низку нових аспектів, серед них: просторово-часовий контекст «минуле – сьогодення – майбутнє». Тоді той, хто здобуває світу, знає, що йому слід очікувати, і може його осмислено інтерпретувати. Перш, ніж діяти, завдяки наявності контекстної інформації, людина орієнтується в сьогоденньому професійному полі й отримує можливість моделювати те, як має розгортатися професійно-педагогічна діяльність у майбутньому. Системність і міжпредметні знання, можливості динамічного розгортання змісту навчання, що зазвичай дається в статиці, рольове «інструментування» професійних дій і вчинків притаманні навчанню в межах принципу контекстності [85, с. 46].

Принцип контекстності відповідає онтологічним ознакам методичної культури як соціокультурного явища, адже вона виникає в лоні педагогічної і виявляє себе як утворення, що єднає теорію і практику культури професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи.

Реалізація принципу контекстності передбачає моделювання за допомогою всієї системи дидактичних форм, методів і технологій предметного і соціального змісту майбутньої викладацької діяльності, забезпечення її культуродоцільного характеру. Означений принцип орієнтує на визначення у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» конкретних, професійно значущих цілей і завдань з культуропривласнення, культуроосвоєння та культуротворчості, формування власної системи методико-педагогічних цінностей.

Перш ніж схарактеризувати принцип суб'єктності, визначимося щодо власного розуміння суб'єктності. У філософії тлумачення даного явища пов'язано з декартівською традицією осмислення людської свідомості, втіленою в «Я, яке мислить», що відтепер розуміється як джерело спонтанної соціальної і пізнавальної активності, творча інстанція, суверенний діяч. Суб'єкт – це людина, яка володіє атрибутами раціональності, цілісності та суверенності, вільна, така, що сама обирає собі цілі діяльності. Суб'єктність визначає специфіку людського буття, активність особистості, слугує опису її місця у світі.

Виділяють певні стадії суб'єктогенезу, які людині доводиться постійно проходити. Перша – вияв себе як суб'єкта майбутньої дії – проявляється у прийнятті особою відповідальності за можливий результат своїх дій. Друга стадія – прояв себе як суб'єкта цілепокладання – виявляється в переживанні можливості реалізації різних варіантів майбутнього, своєї причетності до побудови образу бажаного результату і здатності реалізувати бажане; третя – прояв себе як суб'єкта дій, що відбуваються «тут і тепер», як реалізація можливостей, що відносяться у здійснюваних із власної волі діях. Наступна стадія позначається проявом себе як суб'єкта дії, що відбулась і оцінкою результату як особистісного значущого новоутворення, детермінованого власною активністю [436].

В. А. Петровським [459] показано, що прагнення «бути особистістю» завдяки ідеї суб'єктності може виражатися, по-перше, у прагненні (активності)

людини бути суб'єктом своїх вітальних контактів зі світом; по-друге, у стремлінні бути суб'єктом предметної діяльності. Це проявляється через ціннісно-сміслові утворення, механізми саморегуляції. По-третє, це бажання бути суб'єктом спілкування, у якому визнається «інакшість» іншого, якому притаманні відкритість і готовність до оновлення (дискурсу); по-четверте, – бути суб'єктом самосвідомості, тобто процесу породження образу свого «Я». Таким чином, у психології суб'єктність розглядається як основа особистості, активна позиція людини при вирішенні життєвих завдань.

Суб'єктність особистості виявляється в тому, що вона продукує, створює принципово нові можливості, раціонально розумні форми, породжує те, що для природи лежить за межею можливого. Але створене людиною як суб'єктом діяльності стає новою частиною природи, культурною спадщиною. Суб'єктність у людині протиставляється елімінації в ній особистісного початку, безликісті, відсутності критичності до себе і дійсності, самостійності та самодіяльності, здатності лише до виконавських функцій.

Ми поділяємо думку Л. А. Недосеки [417], згідно з якою суб'єктність – це якісна і динамічна характеристики людини, інтегрованої в сучасні соціокультурні реалії діалогу культур, що засвідчує здатність діяти в умовах свободи, смислотворчості та смислопородження, проявляти активну позицію, самостійно вносити корективи у свою діяльність, ініціативно і креативно створювати способи та умови вирішення поставлених професійних завдань, рефлексувати і прогнозувати результати діяльності.

Вияв суб'єктності в освітній діяльності може відбуватися, наприклад, у спонтанному узагальненні та непрагматичній постановці проблеми, самостійному визначенні рівня складності завдання, прагненні вийти за певні, задані конкретною ситуацією, рамки соціально-рольової інтеракції, у пошуку особистістю сенсу своєї активності, організація якої зводиться до мобілізації, погодження з вимогами дійсності, сполучення з активністю інших людей. Становлення суб'єктності в цьому зв'язку передбачає подолання певної

інформаційної невизначеності при управлінні людиною своєю активністю від початку цілепокладання до остаточної оцінки досягнутих результатів.

Таким чином, саме свідома активна діяльність є найважливішим індикатором суб'єктності, оскільки позначає здатність особистості втілювати у буття свої розумні цілі й ідеали. Зміст цього втілення у формі дії (у нашому випадку освітньої) зумовлений логікою руху і розвитку методичної культури як соціокультурного феномена, який «вбирається» магістрантом як форма внутрішньої закономірності культурного розвитку і проявляє себе як особистісне новоутворення.

Принцип суб'єктності націлює на те, що становлення майбутнього викладача педагогічних дисциплін як рівноправного активного співтворця культуровідповідної методико-педагогічної діяльності відбувається у процесі оволодіння ним суспільно-історичними формами такої діяльності як педагогічним інструментарієм, у якому згорнуті способи педагогічного «виробництва». Таке оволодіння можливе за умови здатності суб'єкта діяльності в будь-якому методичному продукті розрізнити його сьогодення, минуле і майбутнє, вміти зрозуміти через призму цього розрізнення його рух, можливості застосування та перспективи розвитку. До того ж ініціація особистістю своєї активності, спрямованої на таке оволодіння, передбачає її мобілізацію, узгодження з вимогами педагогічної дійсності, виявляє особистісний спосіб регуляції діяльності.

Заломлення цієї закономірності крізь призму організації навчального процесу, спрямованого на професійну підготовку майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», актуалізує потребу їхнього входження у простір викладацької діяльності через створення можливостей самостійно проектувати її потенціальну модель майбутнього професійного буття.

Підкреслимо, що становлення активної позиції майбутнього викладача як творця, суб'єкта своєї методико-педагогічної діяльності здійснюється не лише у процесі актуалізації історично створеного методичного знання як суб'єктивно

прийнятої настанови, а й за умови осмислення форм, способів, методів, технологій власної викладацької діяльності, їх можливостей щодо здатності формувати універсально-особистісні потенції в кожному студенті, що забезпечують йому свободу і творчість. Така активна рефлексія запобігає можливій консервації свого активного методичного інструментарію, відчуженню від педагогічного процесу, втрачання інтересу до його культуровідповідного розвитку, бо будь-яка форма педагогічної дійсності буде розглядатися майбутнім викладачем під кутом зору її можливої зміни, розвитку на основі виявлених «сталих» культурних форм, здатності визначити їх суть.

Саме так відбувається прояв суб'єктності майбутнього викладача, оскільки він усвідомлює «чому і чим тримає нас минуле, яким наслідкам (продуктам) діяльності ми зобов'язані собі, а чим – обставинам. І з цієї саме причини ми осмислено й адекватно можемо судити про те, що робимо, оцінити щодо відповідності ідеї (цілі) свій результат» [368, с. 97].

Таким чином, означений принцип дозволяє розглядати майбутнього викладача як суб'єкта активності, самовдосконалення, самоздійснення, саморефлексії і саморегуляції власної діяльності, що виявляються на всіх етапах магістерської підготовки як підвищення рівня його методичної культури.

Необхідно відзначити, що всі принципи взаємопов'язані і взаємозумовлені і складають певну систему, що забезпечує методологічне підґрунтя реалізації концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Основою процесуально-технологічного етапу є педагогічна технологія розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», загальна характеристика якої здійснена в підрозділі 3.2.

Рефлексивно-результативний етап описуваної моделі передбачав моніторинг розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних

дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за визначеними компонентами: когнітивним з показниками (володіння і розуміння професійної мови; уявлення про сутність методичної культури викладача, сформованість базових методико-педагогічних знань), діяльнісно-організаційним з показниками (організаторські здібності; сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін; досвід створення методичних продуктів як артефактів), рефлексивно-оцінним з показниками (здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; рефлексивність; здатність саморозвитку) і ціннісно-мотиваційним з показниками (професійно-зорієнтована спрямованість особистості; сформованість професійно-педагогічної мотивації; ціннісна орієнтація на методичну діяльність).

3.2. Педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Виявленню й обґрунтуванню педагогічних умов, що сприятимуть розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», вважали логічним передувати з'ясування сутності означеного явища.

Конкретизацію поняття «умова» розпочнемо з аналізу довідкової літератури, у якій залежно від спрямування воно тлумачиться як:

- філософська категорія, що «виражає ставлення предмета до довколишніх явищ, без яких він існувати не може». До того ж сам предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як відносно зовнішнє щодо предмета різноманіття об'єктивного світу, «з наявності якого з необхідністю впливає існування цього явища» (предмета) [584, с. 707];
- правила, встановлені в якій-небудь галузі життя, діяльності; причина, обставина, від якої що-небудь залежить; вимоги, на які слід спиратись;

обстановка, у якій що-небудь відбувається; ймовірна залежність від тих чи тих обставин або фактів [437, с. 839];

- необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [429, с. 632].

Тут визначальним є розуміння умови як зовнішньої обставини, середовища, необхідного для існування, перебігу, розвитку певного явища (предмета), визначення ситуації залежності предмета від умови.

У психолого-педагогічних словниках «умова» трактується як:

- сукупність змінних зовнішніх і внутрішніх причин, що позначаються на психічному розвитку людини, прискорюючи або гальмуючи його, впливаючи на динаміку та результат такого розвитку [419, с. 270–271]; підкреслюється також опосередкування результату активністю особистості або колективу [320];

- явище, що зумовлює існування іншого [348];

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених завдань [413, с. 42];

- комплекс змінюваних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, здатних опосередковувати фізичний, психічний, моральний розвиток людини, її поведінку, виховання та навчання, формування особистості [478, с. 36]. Умови визначаються цілями, змістом, засобами діяльності.

Отже, загальним у наведених трактуваннях є розуміння цього явища як ставлення предмета (явища) до довколишнього, без якого його існування або позитивні зміни утруднені або не можливі.

Уживання терміна «педагогічні умови» пов'язане з необхідністю вирішення різноманітних суто педагогічних проблем і в узагальненому трактуванні може бути визначене як сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічної діяльності [424]; обставини, що зумовлюють формування та розвиток педагогічних явищ, процесів, систем [349]; чинники, які впливають на процес досягнення мети та є результатом відбору, конструювання і застосування елементів змісту, форм, засобів,

технологій, методів та прийомів навчання і виховання, що сприяють ефективному вирішенню поставлених завдань [439].

Розгляд педагогічних умов з позиції системного підходу дозволив визначити їх як компонент педагогічної системи, що відображає сукупність внутрішніх (таких, що забезпечують розвиток особистісного аспекту суб'єктів освітнього процесу) і зовнішніх (що сприяють реалізації процесуального аспекту системи) елементів, від яких залежить її ефективне функціонування та подальший розвиток [346].

Далі конкретизація визначення означеного феномена залежить вже від мети, яку бажано досягти. Так, у дидактиці педагогічні умови розглядаються як сукупність чинників або компонентів навчального процесу, що забезпечує успішність навчання, а також середовище, у якому відбувається педагогічний процес [409].

Ю. К. Бабанський [24, с. 115.] підкреслював, що педагогічні умови не є причинами педагогічних явищ, вони лише здатні посилювати чи послаблювати дію причини. Вчений вважав їх обставинами або чинниками, від яких залежить перебіг певного педагогічного явища, функціонування педагогічної системи, а М. Є. Дуранов називає їх обставинами, що зумовлюють реалізацію чинників [157]. Підкреслюється також необхідність урахування у з'ясуванні змісту і сутності цього явища єдності суб'єктивного й об'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності та явища, а також їх обов'язкова усвідомленість [13; 35; 171; 441].

Таким чином, здійснюючи узагальнення наявних позицій учених, педагогічні умови визначаємо як зовнішні і внутрішні обставини, чинники, сукупність заходів, що сприяють успішному перебігу певного явища, реалізація яких має на меті забезпечення успішного організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, дидактичного супроводу процесів формування та розвитку методичної культури.

Зважаючи на завдання дослідження, під педагогічними умовами розуміємо зовнішні об'єктивні щодо самих магістрантів обставини, які

детермінують успішність розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» у процесі магістерської підготовки.

Оскільки методична культура майбутнього викладача педагогічних дисциплін формується і розвивається у процесі магістерської підготовки у виші, педагогічні умови, що забезпечують цей процес, зумовлюються, з одного боку, специфікою цієї підготовки, а з іншого специфікою феномена, який розвивається.

Розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розуміємо як процес їхнього входження в методичну культуру соціуму. Таке входження відбувається лише у процесі діяльності як тексту культури, створюваного «тут і тепер» [584, с. 360]. Здійснення будь-якої діяльності, відповідно до теорії діяльності (О. М. Леонтьєв [357], С. Л. Рубінштейн [500]) уможливується передусім завдяки створенню образу предмета діяльності, її мети, усвідомленої цінності, умов і способів реалізації.

«Актуально усвідомленим, – пише О. М. Леонтьєв, – є тільки той зміст, що виступає в діяльності суб'єкта як її предмет (= безпосередня мета) тієї чи тієї його дії ...» [359, с. 67]. Саме усвідомленість, предметність і цілеспрямованість є сутнісними характеристиками діяльності, що відрізняють її від інших особистісних форм активності. Причому для тих, хто здобуває освіту, об'єктом діяльності виступає не реальне педагогічне явище, предмет, процес, а теоретичні уявлення про нього, оформлені в освіті як система знань, що й складає її зміст (О. А. Абдулліна [1], А. О. Вербицький [84], Е. Е. Карпова [219], Ю. М. Кулюткін [345], Є. І. Рогов [492], В. О. Сластьонін [531] та ін.).

Ці теоретичні положення дозволяють стверджувати, що розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» відбувається у процесі їхньої діяльності (навчальної і професійно-педагогічної) та потребує наявності у змісті освіти відомостей про її сутність, значення, структуру, способи вияву тощо. Це

дозволяє майбутнім викладачам усвідомити її як предмет і мету, ціннісний орієнтир, задати методичну культуру як предмет пізнання.

Аналіз навчальних програм інваріантної і варіативної складової магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», здійснений на пошуково-розвідувальному етапі педагогічного експерименту, показав, що в них відсутні відомості про значення, сутність, шляхи формування і розвитку методичної культури, а актуального змісту для її розвитку недостатньо, внаслідок чого необхідно збагачення змісту освіти відповідним матеріалом.

Таке збагачення, дотримуючись традиційної (В. В. Краєвський [328], І. Я. Лернер [363], М. М. Скаткін [527] та ін.) логіки розгляду змісту освіти у трьох взаємопов'язаних рівнях, передбачає: на першому рівні визначення цілі, сформульованої як розвиток методичної культури майбутнього викладача; на рівні навчального предмета, зафіксованого в навчальному плані, навчальній програмі – необхідність кореляції з сутнісними характеристиками методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення; на рівні навчального матеріалу, включеного в підручники, навчальні посібники, тексти лекцій тощо – розкриття значення методичної культури як важливого показника якості підготовки викладача педагогічних дисциплін до професійно-педагогічної діяльності, її сутності, особливостей, структури, рівнів і перспектив розвитку.

Уведення інформації про методичну культуру до інваріанту змісту магістерської підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін дозволить співвіднести їхнє професійне буття з «образом» методичної культури як важливого завдання і суттєвого результату такої підготовки.

Отже, висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів викладацької діяльності, розглядаємо

як першу педагогічну умову розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Розвиток методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін потребує закріплення на суб'єктному рівні об'єктивних нормативних уявлень про цілі, смисли, зміст, способи організації та реалізації педагогічної діяльності, що опановується. Це відбувається завдяки включенню їх у систему власних уявлень, особистого досвіду. Таке закріплення відбувається за результатами досягнення методичної культури соціуму, що виявляє концентрований, організований соціальний досвід здійснення методичної діяльності. Знаходження його смислів відбувається завдяки набуттю індивідуального досвіду, оскільки «все що належить до світу, все просторово-тимчасове буття значущо й існує для мене завдяки тому, що я пізнаю його в досвіді, сприймаю, згадую його, думаю про нього, оцінюю його, бажаю і т. ін. З цього виходить смисл. Усе отримує смисл тільки з мого досвіду, з моїх думок, оцінок, уявлень, дій» [136, с. 178].

Досвід, як відомо, здатний виконувати гносеологічну функцію, виступаючи засобом пізнання й інформаційно-комунікаційну, сприяючи фіксації, збереженню і передаванню інформації про результати педагогічної діяльності. Його перетворювальна функція виявляється не лише в тому, що внаслідок діяльності відбувається зміна властивостей та якісних характеристик її об'єкта, а й самого суб'єкта, сприяє розвитку його методичної культури.

У наукових дослідженнях досвід тлумачиться як сукупність практично засвоєних людиною знань, навичок, умінь; як відображення в людській свідомості об'єктивного світу, отримане завдяки сприйняттю; віддзеркалення суспільної практики, націленої на зміну світу; як відтворення якого-небудь явища, створення чогось нового в певних умовах для дослідження, випробування; як спроба здійснити що-небудь, пробне виконання чого-небудь [437, с. 456]. Сучасні дослідники розглядають досвід як багатоякісний і поліфункціональний процес, у якому немов би «запакований» (М. К. Мамардашвілі) життєвий шлях людини, завдяки якому вона набуває

здатності більш-менш успішно орієнтуватись у світі і собі. Отже, досвід вважається безумовною цінністю особистості, джерелом її знань про себе і про світ. Його сутність, за І. Кантом, полягає в об'єднанні чуттєвості і розуму, емпіричного та логічного, різноманіття і єдності [212, с. 105].

Важливим для нашого дослідження є розуміння того, що досвід особистості не можна розглядати поза її соціальних зв'язків, поза культурою, адже саме він сполучає культуру (як практику минулого, сьогодення, майбутнього) й особистість [622, с. 78]. Практика минулого – це, користуючись логікою і термінологією Ж. Дерріда [149], «виражений» досвід, практика сьогодення – це досвід, який переживається. Вони створюють можливість появи і певною мірою детермінують зміст майбутнього досвіду.

Досвід, виконуючи гносеологічну функцію, виступає засобом пізнання. «Мудрість – дочка досвіду», – вважав Леонардо да Вінчі [138, с. 11]), а М. Монтень стверджував, що істина здобувається з фактів, що встановлюються завдяки досвіду [406]. «На досвіді ґрунтується все наше знання, від нього, зрештою, воно походить», – визнавав Дж. Локк [16, с. 154]. Г. Гегель [107] підкреслював, що оскільки досягнутий результат діяльності не завжди збігається з поставленою метою, то у процесі порівняння бажаного з досягнутим відбувається перетворення поглядів на предмет, тобто виникає нове знання про нього. Це нове знання, нові варіації сприйняття предмета з'являється завдяки розумінню його смислових структур, інтерпретації та рефлексії. Інтерпретація в нашому випадку розуміється як процедура, що дозволяє зблизити педагогічну дійсність як предмет пізнання з особистим досвідом магістранта, що сприяє засвоєнню соціальних смислів та їх реконструюванню в напрямку підвищення їх відповідності особистісним смислам [16]. Саме цей процес руху свідомості, яка ставить і вирішує певну мету, і становить досвід особистості.

Гносеологічна функція досвіду відбиває його розуміння як засобу пізнання довколишнього, усвідомлення нових зв'язків у професійній діяльності, що заломлюються в індивідуальній свідомості людини, проживаються нею у

процесі здобуття істини як осягнення смислів. Адже засвоєння знань (першого і необхідного елементу соціального досвіду [363]) як один із способів пізнання, є механізм переходу об'єктивного змісту соціального досвіду в особистісний зміст. І цей перехід відбувається у процесі цілеспрямованої практичної діяльності суб'єкта пізнання. Це означає, що опанувати методичну культуру можливо завдяки аналізу досвіду застосування наявного педагогічного знання у процесі організації власної педагогічної діяльності.

Отже, набуття особистого досвіду стає здійсненним лише завдяки включенню майбутніх викладачів педагогічних дисциплін у діяльність, пов'язану з об'єктивізацією притаманних їй засобів, методів, технологій, осягненням логіки організації педагогічного процесу як способу інтерпретації соціокультурного досвіду, що й уможливорює перетворення їх у власні конструктивні варіанти здійснення цієї діяльності. Перелічені методичні продукти – це культурно задані схеми, що означають певні дії педагога, його діяльнісно-предметну сферу, є основою для організації педагогічного процесу й розуміння, виявлення та створення нової реальності, насамперед реальності особистого досвіду. На основі моделей осмислення реальності, що надає культура, особистість створює приватні схеми і сценарії [495], власні методичні продукти.

Досвід дає підстави на основі рефлексії, без якої неможливо створювати методичні продукти, виявляти причинно-наслідкові зв'язки, що дотепер не були усвідомлені майбутнім викладачем. Відомо, що причина лежить у минулому, а результат належить майбутньому, тому з'ясування причини і наслідку дозволяє зв'язувати минуле та сьогодення, а також є містком у майбутнє. У свою чергу, одержувані нові результати діяльності дозволяють визначити сенс попередніх.

Знаходження особистісних сенсів професійної діяльності визначає, з одного боку, перспективи її розвитку й удосконалення, а з іншого – сприяє розвитку самого суб'єкта діяльності. Це відбувається у процесі усвідомлення професійної діяльності в період педагогічної практики, навчальних практичних

занять, самостійної роботи, коли майбутній викладач, використовуючи отримані вміння і навички здійснення цієї діяльності, власні можливості щодо цього, певні її позитивні результати, відчуває радість, наснагу, впевненість тощо. Поступово, коли ця діяльність стає досконалішою, відбувається перехід від безпосередніх почуттів до свідомих мотивів педагогічної діяльності як важливого чинника, що детермінує появу саморегуляції. Саме розвиток саморегуляції діяльності дозволяє стверджувати, що вона набуває для особистості значення її сенсу.

Розвиток методичної культури забезпечується знаходженням особистісних сенсів і практичної цінності викладацької діяльності, що освоюється в ході магістерської підготовки. Умовою такого знаходження є набуття власного досвіду, необхідного для культуросвоєння як аналізу, відбору й упровадження наявного методичного арсеналу, пошуку нових культурних смислів його доцільного використання і культуротворення як діяльності, результатом якої є створення нових методичних продуктів. Фактично, нові методичні продукти – це досвід, описаний у часових межах майбутнього.

Інформаційно-комунікаційна функція досвіду визначає його здатність сприяти фіксації, збереженню і передаванню інформації про результати педагогічної діяльності, наголошує роль спілкування як співучасті в досвіді у процесі його здобуття. У процесі спілкування з іншими особистостями, носіями іншого досвіду, відбувається самопізнання, що завжди містить забезпечувані рефлексією оцінку і самооцінку, узгодження власних дій з діями інших, перевіряється та переосмислюється набутий досвід і здобувається новий.

Перетворювальна функція досвіду виявляється не лише в тому, що внаслідок діяльності відбувається зміна властивостей та якісних характеристик її об'єкта. Доведено [2], що одночасно вона змінює самого суб'єкта, оскільки не лише збагачує, а й перебудовує мотиваційно-ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, професійної підготовки, здобутих знань, актуалізує рефлексивні

процеси, сприяє, в контексті нашого дослідження, розвитку його методичної культури.

У досвіді завжди взаємопов'язані реальне (що слід змінити) й ідеальне (плани перетворення) [152, с. 74]. Завдяки усвідомленню нових зв'язків у педагогічній діяльності, як результату осмислення й інтерпретації соціального й особистого досвіду, виникає якісно новий особистісний досвід, основною одиницею якого є сенс. Таким чином відбувається розширення смислів цієї діяльності, оскільки соціальні смисли здатні розширювати особистісний досвід, виникає спроможність обирати напрями здобуття нового досвіду. Щойно зміст нового досвіду стає переконанням і особистістю «здатна передбачати те, що раніше було несподіванкою» [106, с. 32], він стає її внутрішнім надбанням. Це також зумовлює наявність перетворювальної функції досвіду, що виражається в його спрямованості в майбутнє, оскільки він націлений на трансформацію довколишнього і прагнення контролювати його в нових напрямках.

Саме досвід, у якому містяться потенціали для постійного розвитку та саморозвитку особистості, розкриває справжнє значення та якість набутих знань і вмінь, здійснює їх інтеграцію, ініціює здатність майбутнього викладача педагогічних дисциплін впевнено їх застосовувати для вирішення конкретного завдання, розв'язання ситуації, що виникає в педагогічній діяльності і створює простір для її здійснення.

Таким чином, розвиток методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» передбачає прояв його внутрішньої активності як суб'єкта щодо осмислення педагогічних явищ, аналізу методичних продуктів, визначення соціальних і особистісних смислів професійної діяльності. У цьому процесі вирішальну роль відіграє індивідуальний досвід, який і дозволяє освоїти соціальний досвід здійснення педагогічної діяльності, осягнути його зміст і внутрішню сутність.

Отже, набуття особистого досвіду здійснення викладацької діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів,

розглядаємо як наступну педагогічну умову розвитку методичної культури майбутніх викладачів.

Визначаючи означену педагогічну умову, враховували, що сучасні тенденції розвитку вищої освіти, потреба у викладачах, які здатні до активного, свідомого самовизначення в соціокультурному просторі, наукові надбання про значення і механізми реалізації саморозвитку, самореалізації, самовдосконалення, самопроектування, самодетермінації майбутніх педагогів, актуалізує необхідність організації навчального процесу, зорієнтованого на високий рівень свободи і самостійності майбутніх викладачів на всіх його етапах. Цим запитам повною мірою відповідають ідеї навчальної автономії як оптимальної дидактичної стратегії. Вони широко презентовані в англійській (Дж. Брунер [75], Л. Ван Лієр [650], Д. Литлвуд [651], А. Маслоу [390], Г. Холек [645] та ін.), російськомовній і вітчизняній науковій літературі (Д. О. Леонтьєв [362], О. Е. Дергачова [148] та ін.), хоча здебільшого стосуються методики навчання іноземної мови (С. В. Боднар [55], Т. В. Караєва [214], Н. Ф. Коряковцева [324], О. М. Соловова [543], О. Б. Тарнопольський [564] та ін.). Існує також низка досліджень, що черпають ідеї з теорії автономії І. Канта [211], який першим виокремив її як особистісну властивість, що є стрижнем людської свободи і моралі та схарактеризував як самостійне буття, що визначається власним розумом і совістю. У цих роботах висвітлено проблеми етики і політики [25; 362; 432; 643 та ін.]. У них основною дилемою, що вирішується відповідно до поглядів авторів, їхніх моральних переконань чи політичних уподобань, є співіснування і зіставлення свободи (незалежності) та залежності. Їх розгляд залишиться поза межами нашого дослідження, оскільки виходить за його окреслені завданнями межі. Проте висловлені в них ідеї щодо цінності автономії наголошують не на свавіллі суб'єкта, а на розумній обґрунтованості і залежності від учинків, адже сама по собі незалежність поведінки не є достатнім критерієм її значущості для самого індивіда та для суспільства, вважаємо вагомими.

Аналіз словникових тлумачень терміна «автономія» (від грецького «autos» – сам, «nomos» – закон) дозволив визначити його як такий ступінь свободи, що дозволяє людині бути незалежною від зовнішніх впливів, компетентною й успішною; як здатність поводитися відповідально, самостійно, приймати рішення, адекватні своїм поглядам і переконанням [140; 330].

У педагогічному словнику автономія тлумачиться як встановлення особою норм, правил для себе самої. Її суб'єктом може бути як особистість, так і група людей. У вищому навчальному закладі такою групою може бути об'єднання кількох студентів для розв'язання певного завдання, студентська аудиторія, органи студентського самоврядування. Підкреслюється, що сферою, яка особливо сприяє розвитку такої автономії, є позааудиторна робота [119, с. 13].

Термін «навчальна автономія» стосовно особистісних надбань визначають як здатність тих, хто навчається, «брати на себе відповідальність за рішення, що стосуються всіх аспектів навчальної діяльності, а саме: визначення цілей, змісту навчання; вибір навчальних методів і технологій, які можуть бути використані; управління навчальним процесом (ритм, час, місце навчання тощо), оцінка досягнутих результатів» [645, с. 3]. Д. Литлвуд, визначаючи автономію як здатність особи до незалежних дій, прийняття рішень, критичної рефлексії, як певне психологічне ставлення до процесу і змісту навчальної діяльності, підкреслює, що вона виявляє себе не лише через спосіб навчання, а й завдяки перенесення тими, хто навчається, його результатів на ширший контекст [651, с. 4]. Як «бажання і здатність особистості виступати відповідальним суб'єктом процесу навчання, здійснювати самостійну навчальну діяльність і саморозвиватися в освітньому та професійному аспектах» трактує цей феномен Є. О. Насонова [414, с. 15]. Солідаризується зі вченими, які поєднують поняття «навчальна автономія» з розумінням відповідальності кожного, хто навчається, за результат і процес навчальної праці й О. М. Соловова [543]. Х. Холек убачає в навчальній автономії засіб залучення майбутніх фахівців до самостійної пізнавальної діяльності, активних

форм пізнання, що потребує відповідальності за всі аспекти навчальної діяльності (від обрання цілей і змісту навчання до оцінки його результатів) [645].

Найінформативніше, на наш погляд, визначення цього поняття дає Н. Ф. Коряковцева, визначаючи його як «здатність усвідомлено здійснювати продуктивну освітню діяльність, спрямовану на створення особистісного освітнього продукту, рефлексувати й оцінювати цю діяльність, примножуючи ефективний досвід, конструктивно і творчо взаємодіяти з освітнім середовищем та суб'єктами освітньої діяльності, приймаючи на себе відповідальність за процес і продукт цієї діяльності, як результат самовизначення і саморозвитку особистості» [324, с. 10]. Також відзначається, що її центральними характеристиками є свобода вибору, відповідальність і саморегуляція діяльності на основі розвинутої внутрішньої мотивації. [650, с. 1].

Навчальну автономію як дидактичну стратегію характеризує активність студентів, їхня самостійність у прийнятті рішень щодо вибору способів навчальної діяльності, форм роботи, встановлення термінів її виконання, способів контролю й оцінювання своєї роботи, перенесення її результатів у нові навчальні контексти [567]. Така самоорганізація своєї навчальної діяльності значною мірою зумовлюється рефлексією як важливим показником методичної культури майбутнього викладача. Це передбачає осмислення себе, своєї методичної діяльності як способу здійснення професійного «Я», здатність завдяки цьому моделювати і перебудувувати власні дії, переосмислювати набутий особистісний і професійний досвід.

Таким чином, саме надання можливості і здатність брати на себе керування своєю навчальною діяльністю, вирішувати як рівноправний партнер освітнього процесу що і як вивчати, вибудовувати свою навчальну траєкторію, усвідомлення власних освітніх потреб і вибір способу задовольнити їх завдяки обраним формам, методам навчання, взаємодія свободи і відповідальності, знаходження особистих сенсів професійно-педагогічної діяльності, рефлексія,

актуалізація особистісної відповідальності за перебіг та результати освітнього процесу є індикаторами навчальної автономії.

До того ж зауважимо, що навчальна автономія і самостійна робота не є тотожними поняттями. Самостійна робота є важливим засобом реалізації навчальної автономії [214; 324] і способом формування здатності до неї як головної мети розвитку вмінь, що сформовані в ході виконання самостійної роботи [545]. Самостійна робота потребує від тих, хто навчається, визначення способу реалізації навчального завдання, що запропоновано викладачем [545], тоді як навчальна автономія передбачає також вибір того, що саме потрібно вчити для досягнення поставленої для себе мети, як і з ким це робити та як звітувати про результат [543, с. 144, 153].

Тісний зв'язок автономії та самоактуалізації простежує А. Маслоу. Він наголошує на тому, що люди, яким вона притаманна, «спираються на внутрішню природу, свій потенціал і здібності, таланти та приховані ресурси, творчі імпульси і потребу в пізнанні себе, та завдяки цьому стають більш цілісними, усвідомлюють, хто вони є насправді, чого вони хочуть, і в чому полягає їхнє покликання, доля чи професійне призначення» [390, с. 40], а тому вони самодостатні, автономні, оскільки самі скеровують свою активність.

Підкреслюється відповідність ідей навчальної автономії розумінню людини як системи, що саморегулюється і самоорганізовується, що розкриває широкі перспективи для самовизначення і саморозвитку особистості, які є показниками розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, створює належні можливості щодо організації педагогічного процесу як саморозвитку особистості в культурі.

Розгляд вчення як конструктивного процесу, а особи, яка навчається, як системи, що самоорганізується, влаштовує довколишнє і відповідально ставиться до цього, оскільки тим самим захищає себе як систему, також близький ідеям навчальної автономії. Тоді навчання, у центрі якого перебуває той, хто здобуває освіту, «означає спонукання суб'єкта до побудови власних конструктів довколишньої дійсності, перевірки їх на практиці та оцінки» [659,

с. 40]. Така свідомо і відповідальна активність суб'єкта навчання вже не потребує зовнішнього контролю за його перебігом і результатами, оскільки йому на заміну приходить самоконтроль і контроль у соціальному контексті навчальної групи, а здатність до самооцінки є важливою умовою успішності цього процесу [658; 660].

Пропонуються різні напрями реалізації навчальної автономії. Серед них відомий (здебільшого в іноземних наукових розробках) так званий «самодоступ» (self-access), за якого навчання здійснюється самостійно або у співпраці з іншими студентами, яким надано право самим вирішувати, коли і чого вчитися через навчальні ресурсні центри (self-access centers). Робота таких центрів, що надають можливість одержати необхідну інформаційну й консультативну підтримку, скористатися відповідними навчальними і методичними матеріалами, програмним забезпеченням, розробленим для вирішення різноманітних освітніх завдань, базується тільки на самонавчанні й індивідуальній діяльності студентів [642; 649; 652].

Досить потужно розробляється напрям, який умовно можна позначити термінами «self-instruction» (самоінструкція) та «self-direction» (самоспрямування), що тлумачаться як навчання без викладача або без його безпосереднього керівництва. Ці терміни зіставляють з терміном «самонавчання», тобто здобування знань завдяки самостійним заняттям, без допомоги і контролю з боку педагога [311]. Навчання переноситься з аудиторії в Інтернет-простір і будується таким чином, що той, хто навчається, переходить від однієї теми до іншої, від одного освітнього сегмента до другого за особистим бажанням і у власному темпі. [641; 651]. Досить гостро тут стоїть проблема якості безконтрольно набутих знань, реалізації самоконтролю й адекватності здійснюваної ідентифікації освітніх потреб.

У вітчизняних і російських дослідженнях підкреслюється, що автономне навчання визначає широкі можливості для розвитку самостійності тих, хто навчається, оскільки зменшує їхню залежність від пасивних форм пізнання світу, переносить акцент з викладача на студента, визначає можливості

останнього щодо саморозвитку; створює передумови для набуття досвіду прийняття самостійних рішень, рефлексії і саморефлексії. Проте наголошується, що зведення автономії лише до самонавчання, самодоступу, самоінструкції не є правомірним, оскільки, з одного боку, в умовах вишу автономія не означає повного невтручання викладача, а з іншого – не виключає використання різноманітних форм співробітництва, що дозволяє досягти синергетичного ефекту в освітньому процесі.

Навчальна автономія спрямована не тільки на досягнення того чи того результату, оформленого у вигляді конкретного індивідуального практичного виходу-продукту, але і на організацію процесу досягнення цього результату. Цей процес мусить бути достатньо технологічно опрацьований, щоб створити для тих, хто здобуває освіту, ситуації, що стимулюють їх до самостійної діяльності [596]. Таким чином, її реалізація стає можливою через створення потрібного освітнього контенту, програм і технологій навчання з урахуванням освітніх потреб студентів; надання їм можливості працювати за власним освітнім сценарієм, тобто самостійно обирати цілі, зміст, методи, дидактичні стратегії; здійснювати творчий пошук можливостей вирішення проблемних завдань та появу особистої відповідальності майбутніх фахівців за хід і результати навчального процесу [55; 214; 543; 657]. Виділяються такі ступені навчальної автономії: часткова (обмежена) і повна [324]; обмежена, частково обмежена і повна навчальна автономія [543]; нульова як абсолютна залежність процесу навчання від викладача, часткова (групова або мало-групова), що передбачає прийняття рішень на основі компромісу та повна, де роль педагога полягає в наданні тим, хто навчається, напрямів та орієнтирів, а також необхідної допомоги у творчому самонавчанні. Причому всі ступені автономії припускають виконання навчальних завдань як самостійно, так і в парах або малих групах [657].

Ступені навчальної автономії відображують поступовий перехід тих, хто здобуває освіту, від діяльності під безпосереднім керівництвом педагога, виконання його інструкцій, до автономного здобуття і привласнення нової

інформації, її інтерпретації, знаходження особистісних смислів, конструювання змісту та перебігу власного навчання з прийняттям на себе відповідальності за його результат. Особливо підкреслюється можливість упровадження навчальної автономії в умовах групового навчання через створення навчальних програм з урахуванням освітніх потреб тих, хто здобуває освіту, надання їм права обирати цілі, зміст і методи навчання, самостійно виконувати проблемні творчі завдання [214; 564; 653 та ін.], «будувати здогади, сперечатися про їх правильність» [75, с. 390].

Основні ідеї концепції навчальної автономії, введені в науковий контекст зарубіжними вченими і розвинуті у вітчизняній психолого-педагогічній науці, співзвучні положенням особистісно зорієнтованої освітньої парадигми, що передусім передбачає орієнтацію освітнього процесу на потреби і запити тих, хто навчається, як активних його суб'єктів, надання їм можливості будувати власну освітню траєкторію, приймати ефективні й незалежні рішення, знаходити свій шлях у культуроосвоєнні та культуротворчості, беручи на себе свідоме керування власною навчальною діяльністю, оцінку її перебігу і результатів та відповідальність за її наслідки. Результатом цього процесу, де особистість, за К. Роджерсом, має можливість вивчати те, що для неї має сенс, буде «не скільки я освоїв, а на скільки моя особистість виявилася суб'єктно залученою до діалогу з культурою» [369, с. 15], готова до неперервної самоосвіти і саморозвитку.

Освітня автономія виступає тим інструментом, що допомагає здійснювати розумний баланс між пасивністю студента, його залежністю від неактивних форм пізнання, перекладанням на педагога всієї відповідальності за результати освітнього процесу. Відмова від погляду на викладача як того головного (а подекуди й єдиного) суб'єкта педагогічного процесу, який мусить його забезпечити, поділитися своїми професійними й особистісними надбаннями, делегувати повноваження, організувати навчальну взаємодію тощо, надає можливості для появи іншого його суб'єкта – того, хто здобуває освіту. Ця ідея

вже давно перестала сприйматися як інноваційна, а тим паче, як революційна, проте вона не втрачає своєї актуальності.

Власне цілепокладання, свідомий вибір адекватного йому способу взаємодії з викладачем, свобода і відповідальність щодо сходження до особистого професійного становлення синонімічні, з одного боку, тим суспільним вимогам і сподіванням щодо тих, хто претендує на здобуття найвищого освітньо-кваліфікаційного рівня – магістра, а з іншого, є сутнісною характеристикою освітньої автономії як навчальної стратегії, що створює умови для розвитку всіх компонентів методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін.

Ми повністю поділяємо погляди вчених [55; 214; 543; 657та ін.] про неправомірність розуміння навчальної автономії як некерованого, що має анархічні характеристики, процесу отримання освіти в інституалізованих умовах вищого навчального закладу, де абсолютна автономія тих, хто здобуває освіту, неможлива і небажана. Автономне навчання – це не анархія для того, хто навчається, і не безвідповідальність педагога, це розділена відповідальність, що надає можливість розглядати студента як ефективного помічника у справі особистого становлення як фахівця. Ідея навчальної автономії, як ми розуміємо її та інтерпретуємо щодо завдань даного дослідження, полягає в можливості майбутнього фахівця самостійно вибирати її ступінь, який відповідає готовності взяти на себе відповідальність не тільки за здійснений вибір, а і за його результати, співвідноситься з особистісними уподобаннями, якостями, досвідом, підготовленістю, уявленнями про оптимальну освітню траєкторію тощо.

Поєднання самодетермінованості, власного цілепокладання з можливістю звертання до педагога, який потрібний на різних етапах освітнього процесу як наставник, тьютор, експерт, фасілітатор, стратег, коуч і т.ін., дозволяє говорити про різні ступені навчальної автономії. Їх вибір – справа магістранта. Справа викладача – бути готовим компетентно відповідати цьому вибору.

Студент магістратури має повне право вибрати нульовий рівень навчальної автономії й отримати традиційний набір якісних освітніх послуг у звичайному режимі традиційної академічної освіти. Водночас наявність сучасного методичного забезпечення освітнього процесу, зокрема з використанням Інтернет - технологій, переваги кредитно-модульної технології навчання, готовність викладача гнучко (залежно від потреб магістранта і конкретної ситуації) виступати в різних іпостасях, створюють об'єктивні можливості для збільшення ступеня навчальної автономії. Такий свідомий самостійний вибір, заснований на вмотивованості, особистісній відповідальності, продуктивній пізнавальній активності, здатності до рефлексії і прагненні до саморозвитку, сприяє формуванню всіх компонентів методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін.

Слід також відзначити, що навчальна автономія повністю відповідає сутнісним характеристикам викладацької діяльності. Адже педагог кожному хвилину бере на себе відповідальність (за власні рішення, за перебіг і результат педагогічного процесу тощо), здійснює свідомий рефлексивний вибір (зокрема тих методичних продуктів, які відповідають конкретній педагогічній ситуації, освітньому завданню), залишається щоразу один на один з мінливою дійсністю, має право і обов'язок знаходити власний шлях у професійному житті, самостійно створювати модель своєї професійної діяльності.

Самодетермінованість, розширення зони відповідальності, самостійний вибір із запропонованих педагогом шляхів професійного зростання власного, у змозі привести магістранта до ситуації самодостатності як спроможності самостійно розвиватися, вчитися, вдосконалювати свою професійну майстерність, здатності здійснювати постійний самостійний вибір у широкому культурному розмаїтті, без чого не можливий розвиток його методичної культури. Властиве навчальній автономії делегування функцій педагога тому, хто здобуває освіту, передбачає усвідомлене керування особистістю власним розвитком, проектування і досягнення нею зумовлених вимогами викладацької діяльності цілеспрямованих змін у власному «Я», тобто саморозвиток, здатність

до якого є суттєвим показником розвитку методичної культури майбутнього викладача.

Здійснений нами аналіз праць вітчизняних і зарубіжних учених з проблеми навчальної автономії студентів вишів [75; 105; 214; 324; 362; 391; 486; 543; 564; 650; 651 та ін.], власний педагогічний досвід, дозволили визначити такі шляхи її забезпечення: гуманістичний тип стосунків між викладачем і студентом, що сприяє прийняттю рішень у процесі діалогу на основі консенсусу за умови поділу відповідальності між ними; створення належного інформаційного контенту (навчально-методичне забезпечення з використанням нових інформаційних технологій); надання майбутньому фахівцю вільного простору для учіння, залишаючи якнайбільше роботи, яку студенти можуть виконувати самостійно (автономно), постійно її примножуючи; індивідуалізація і диференціація навчального процесу; застосування групових форм роботи, що передбачають співробітництво у прийнятті рішень щодо здійснення навчальних завдань у групі (метод проектів, аналіз педагогічних ситуацій, тандем-метод тощо); підтримка позитивної навчальної і професійної мотивації завдяки вибору оптимальних мотиваційних стимулів, здатних створювати її достатній для досягнення мети навчання рівень; надавати рекомендації та навчати відповідно до методів і технологій, що передбачають залучення студентів до діяльності щодо вирішення конкретних проблемних завдань, які мають альтернативні шляхи вирішення та заснованих на принципі відповідальності і співпраці; насичення освітнього простору стимулами до активності, ініціативності, творчої самореалізації студентів. Надання наведеним аспектам змістовного значення є підґрунтям для створення методичних прийомів забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін як умови розвитку їхньої методичної культури.

Самостійна організація власного процесу навчання, де функцією викладача є створення умов, що надають можливість магістрантам висловити свою суб'єктну позицію, актуалізувати сенси свого «Я», сприяють набуттю

знань, формуванню і розвитку вмінь, необхідних для прийняття рішень у процесі планування, оцінювання, корегування й удосконалення своєї діяльності й особистісної спроможності приймати такі рішення, повністю відповідає сутності й особливостям магістерської підготовки і природі методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення. Враховуючи вищезазначене, було припущено, що забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів в умовах магістерської підготовки становить третю педагогічну умову розвитку їхньої методичної культури.

Отже, для ефективного розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» на часі перебувають:

- висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності;
- набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів;
- забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах їхньої магістерської підготовки.

3.3. Характеристика педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Необхідність розробки педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» актуалізувало потребу у визначенні цієї дефініції, з'ясуванні відмітних рис, що характеризують це явище, здійсненні його класифікаційної характеристики.

Аналіз науково-методичної літератури [89; 510; 529 та ін.] показує, що введення до наукового обігу поняття «педагогічна технологія» є результатом якісно нового етапу розвитку педагогічної науки, трансформацією методики в педагогічну технологію. Серед причин також можна виділити: прагнення перевести педагогічний процес із функціонального режиму в розвивальний, із екстенсивного в інтенсивний; необхідність запровадження системно-діяльнісного підходу; потребу у здійсненні особистісно-зорієнтованого навчання; можливість проектування алгоритму організаційних форм, процедур, методів і прийомів, що забезпечують гарантовані освітні результати, мобілізуючи кращі досягнення науки та практики.

У загальному розумінні технологія (від грецького *techne* — мистецтво, майстерність, уміння і *logos* – наука, вчення) трактується як сукупність методів, способів і прийомів отримання, обробки та переробки сировини і напівфабрикатів для отримання готової продукції [437]; процес послідовного, покрокового виконання розробленого на науковій основі рішення якої-небудь виробничої або соціальної проблеми [510, с. 8]; спосіб здійснення діяльності на основі її раціонального поділу на процедури й операції з їх подальшою координацією та вибором оптимальних засобів і методів їх виконання [42, с. 278]; спосіб реалізації людьми конкретного складного процесу завдяки поділу його на систему послідовних взаємопов'язаних процедур й операцій, які виконуються більш-менш однозначно і мають за мету досягнення високої ефективності [52, с. 8]; наука про майстерність, мистецтво практичної діяльності ([400] та ін.). Таким чином, це, з одного боку, сукупність прийомів і засобів обробки, зміни стану та властивостей об'єкта для визначення і використання у практичній діяльності найефективніших та економічніших виробничих процесів, а з іншого – наука про них.

Узагальнювальним вважаємо визначення технології Г. К. Селевка, який трактує її як науково і / або практично обґрунтовану систему діяльності, застосовану людиною в цілях перетворення довколишнього середовища, виробництва матеріальних чи духовних цінностей [511, с. 35].

В. П. Беспалько зазначає: «Кожна діяльність може бути або технологією, або мистецтвом. Мистецтво базується на інтуїції, технологія – на досягненнях науки. З мистецтва все починається, технологією – завершується, щоб потім усе знову розпочати» [42, с. 5].

Як підкреслює В. І. Бондар, основу будь-якої технології складають три компоненти: цілепокладання, цілездійснення, ціледосягнення.

І. М. Богданова серед релевантних ознак технології визначає:

- неодмінний розподіл технологічного процесу на внутрішньо взаємопов'язані операції, фази, етапи;
- координоване і поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення запланованого результату;
- однозначність здійснення включених у технологію процедур і операцій [52].

Необхідність вказати на професійну належність тієї чи тієї технології зумовила появу нового терміна – «педагогічна технологія», який, проте, з причини поєднання в одному терміні досить ємних понять «педагогіка» і «технологія», привів до відсутності єдності поглядів щодо його трактування. Крім того, в освітній і науковій практиках наявні терміни «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання», що часто використовують як синоніми, мотивуючи це посиланням на англійське «an educational», або зіставляють як категорії «педагогіка», «освіта», «навчання», наголошуючи на тому, що поняття «педагогічна технологія» охоплює процеси освіти, навчання і виховання. У дослідженні тут і далі будемо використовувати термін «педагогічна технологія», оскільки вважаємо його найдоречнішим за призначенням, змістом та цільовими орієнтирами.

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія трактується як системний метод планування, створення, застосування й оцінювання всього процесу викладання та засвоєння знань завдяки обліку людських і технічних ресурсів та їх взаємодії для досягнення більш ефективної форми освіти [460].

Характеризуючи особливості педагогічної технології, В. М. Монахов наголошує на тому, що вона є продуманою в усіх деталях моделлю спільної педагогічної діяльності з проектування, організації і проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для педагога і тих, хто навчається [405, с 25].

Існує також визначення педагогічної технології, як сукупності прийомів оптимізації навчального процесу завдяки аналізу чинників, що підвищують його ефективність на основі конструювання і використання спеціальних прийомів, засобів та методів їх оцінки [603, с. 11]. Вона розуміється і як послідовне та взаємопроникливе сполучення основних складових педагогічного процесу, що забезпечує на ефективному рівні активне засвоєння програмних знань при одночасному формуванні особистості студента [538, с. 191]; систематичне і послідовне втілення на практиці концепцій інноваційних процесів в освіті, заздалегідь спроектованих на основі тих чи тих ідей, педагогічних істин, визнаних та застосовуваних суспільством як значущі цінності» [462, с. 31]; система, що включає деяке уявлення про плановані результати навчання, засоби діагностики поточного стану тих, хто здобуває освіту, безліч моделей навчання і критерії вибору його оптимальної моделі для певних конкретних умов [130, с. 7].

Розуміння педагогічної технології як систематичного методу планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання і засвоєння знань через урахування людських і технологічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти [408, с. 88], на наш погляд, не дає змогу визначити специфіку цього феномена в низці інших та звужує його до вирішення лише дидактичних завдань освіти.

М. В. Кларін тлумачить педагогічну технологію як системну сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, що використовуються для досягнення педагогічних цілей; організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу [274, с. 225]. Б. Т. Ліхачов конкретизує це визначення, вказуючи на те, що головною

характеристикою педагогічної технології є сукупність психолого-педагогічних настанов, які зумовлюють спеціальний набір і поєднання форм, методів, засобів, прийомів навчання та виховання, тобто організаційно-методичного інструментарію педагогічного процесу [367, с. 166–167].

Досить поширеним є розуміння педагогічної технології як сукупності дій, операцій і процедур, що інструментально забезпечують одержання прогнозованого результату [454].

В. О. Сластьонін визначає педагогічну технологію як закономірну педагогічну діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу і має найвищий ступінь ефективності, надійності, більш гарантований результат, ніж за умови використання традиційних методик навчання [455]. Саме це визначення приймаємо як робоче, оскільки в ньому педагогічна технологія уявляється як засіб гарантованого досягнення цілей навчання; проект певної керованої педагогічної системи, що містить інструментарій, необхідний для її реалізації та алгоритм його застосування.

Отже, можливо виокремити такі підходи до розуміння означеної дефініції: загально-педагогічний (як частина педагогічної науки, педагогічна система (В. П. Беспалько, В. В. Гузеєв, Б. Т. Ліхачов, П. І. Підкасистий, Н. Ф. Талізін, М. А. Чошанов та ін.)); частково-методичний (як педагогічний процес (В. С. Безрукова, М. М. Левіна, В. Д. Симоненко та ін.)); процесуальний (як спосіб, процедура, алгоритм діяльності педагога і тих, хто навчається (В. М. Монахов, В. В. Серіков, В. О. Сластьонін, В. В. Юдін та ін.)); комплексний (як багатовимірний процес (В. В. Давидов, Г. К. Селевко, В. Е. Штейнберг та ін.)).

Г. К. Селевко [510, с. 15–16] виокремлює три змістовні аспекти педагогічної технології: науковий (як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання, проектує педагогічні процеси); процесуально-описовий (алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання); процесуально-дієвий (мається на увазі функціонування особистісних, інструментальних та

методологічних педагогічних засобів у межах конкретного навчального предмета або навчально-виховного процесу).

Отже, педагогічна технологія функціонує і як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, і як система способів, принципів та регулятивів, що застосовуються в навчанні, і як реальний процес навчання.

Ієрархію педагогічних технологій презентовано чотирма рівнями: 1) метатехнологія (соціально-політичний рівень); 2) галузеві макротехнології (загальнопедагогічний і загальнометодичний рівні); 3) модульно-локальні мезотехнології (частковометодичні (модульні) та вузькометодичні (локальний рівень)); 4) мікротехнології (контактно-особистісний рівень) [511, с. 45].

Визначаючи особливості, що відрізняють педагогічну технологію серед інших педагогічних явищ, Г. К. Селевко [511] називає концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність; В. О. Сластьонін [530] – наявність діагностично заданої мети, подання досліджуваного змісту у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, жорстку логіку етапів засвоєння матеріалу, систему способів взаємодії учасників навчального процесу один з одним та з інформаційною технікою, особистісно-мотивоване забезпечення діяльності педагога і тих, хто навчається, застосування в навчальному процесі новітніх засобів та способів подання інформації; В. В. Юдін [632] – чіткість і визначеність у фіксації результату, наявність критеріїв його досягнення, покрокову та формалізовану структуру діяльності суб'єктів педагогічного процесу, можливість відтворення, повторення алгоритму дії.

М. А. Чошанов [607], здійснивши аналіз робіт вітчизняних і зарубіжних авторів (В. П. Беспалько, Б. Блум, М. В. Кларін, І. Марєв та ін.), виділив такі суттєві ознаки педагогічної технології: діагностичне цілеутворення та результативність (передбачають гарантоване досягнення цілей і ефективність процесу навчання); економічність (виражає якість педагогічної технології, яка забезпечує резерв навчального часу, оптимізацію викладацької діяльності, досягнення запланованих результатів за оптимальний проміжок часу);

алгоритмічність, проєктивність, цілісність і керованість (виражають різні боки ідеї відтворюваності педагогічних технологій); можливість корекції (передбачає постійний оперативний зворотний зв'язок, який послідовно зорієнтований на чітко визначені цілі); візуалізація (припускає застосування відповідних технічних пристроїв, а також конструювання та застосування різноманітних дидактичних матеріалів і оригінальних наочних посібників).

Н. О. Морєва серед відмітних рис педагогічної технології виділяє наявність концептуальної основи, що відображує погляди її розробника та впливає на її інформаційно-предметне забезпечення, конкретність мети і завдань та наявність системи зафіксованих діагностичних процедур, характерних тільки для цієї технології [407, с. 259]. Додамо до цього змістового переліку також більшу варіативність, що припускає методика на відміну від педагогічної технології, елементи якої є константними.

Проведений аналіз сутності поняття «педагогічна технологія» і виявлення його специфічних рис, дозволило дати визначення педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»: це теоретично обґрунтований системно структурований процес розробки і гарантовано ефективною реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) в заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується наявним арсеналом засобів, методів та форм навчання, передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури.

У цьому визначенні, як нам уявляється, закладено основні сутнісні характеристики педагогічної технології:

- наявність чітко визначеної мети;
- гарантованість її досягнення завдяки застосуванню обґрунтовано дібраних форм, засобів, методів і форм навчання;
- чітка послідовність (алгоритмічність) цілеспрямованих педагогічних дій;
- наявність інструментів, що забезпечують керованість процесу розвитку методичної культури і присутність зворотного зв'язку.

Для здійснення класифікаційної характеристики педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» звернулися до наявних класифікацій педагогічних технологій.

Єдиної загальноприйнятої класифікації педагогічних технологій не існує. Як відомо, класифікації як «розподіл предметів будь-якого роду на взаємопов'язані класи згідно з найістотнішими ознаками, властивими предметам цього роду і такими, що відділяє їх від предметів інших родів» [322, с. 247] різняться тими визначальними ознаками, що покладено в їх основу. Серед них використовуються: рівень застосування; філософська основа, концепція засвоєння, організаційні форми, тип управління пізнавальною діяльністю, цільова орієнтація, предметне середовище, методи і засоби навчання, організація педагогічного процесу, особливості ставлення до тих, хто навчається, та їхні позиції в освітньому процесі тощо.

Представимо найпоширеніші класифікації педагогічних технологій:

- за рівнем застосування (загально-педагогічні, частково-методичні, локальні);
- залежно від філософської основи (матеріалістичні й ідеалістичні, діалектичні і метафізичні, наукові та релігійні, гуманістичні й антигуманістичні);
- за методологічним підходом;
- за науковою концепцією засвоєння досвіду (асоціативно-рефлекторні, біхевіористичні, гештальт, інтеріоризаторські, розвивальні, нейролінгвістичного програмування, сугестивні);
- відповідно до форми освіти: формальна (освіта безперервна, випереджальна, компенсаторна, варіативна, диференційована, очна, вербальна, аудіовізуальна, програмована, комп'ютерна із застосуванням індивідуального, групового, колективного способів навчання) та неформальна (дистанційна, непряма, комп'ютерна, індивідуалізована, заочна із застосуванням індивідуалізованого та індивідуально-масового способів навчання);

- за ставленням до тих, хто навчається, їхньої позиції в освітньому процесі (авторитарні, дидактикоцентричні, вільного виховання, соціоцентричні, антропоцентричні, особистісно-зорієнтовані);
- відповідно до форм освіти (формальна і неформальна);
- за цільовою орієнтацією на сфери і структури індивіда (інформаційні, операційні, компетентнісні, саморозвитку, емоційно-художні й емоційно-моральні, евристичні, практичні, психофізіологічного розвитку);
- за характером змісту і структури (навчальні та виховні, світські і релігійні, загальноосвітні та професійно-зорієнтовані);
- за способом, методом, засобом навчання (догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвивального навчання, саморозвивального навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі тощо);
- за типом організації й управління пізнавальною діяльністю (розімкнена (неконтрольована діяльність тих, хто навчається, без корекції), циклічна (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем); розсіяна (фронтальна), спрямована (індивідуальна); ручна (вербальна) або автоматизована) – як специфічне поєднання вказаних ознак;
- за категоріями тих, хто навчається (масова, компенсуючого навчання, технології просунутого рівня, віктимологічні (сурдо-, орто-, тіфло- і олігофренопедагогіка), технології навчання обдарованих дітей);
- за напрямком і змістом модернізації та модифікації традиційної системи навчання (найчастіше сюди належать політехнології, що об'єднують, інтегрують низку елементів різних монотехнологій на основі якої-небудь пріоритетної оригінальної авторської ідеї) [42; 53; 510].

Проведений аналіз демонструє видове різноманіття педагогічних технологій і розкриває можливості для здійснення класифікаційної характеристики педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Отже, означена педагогічна технологія є:

- за рівнем застосування – загально-педагогічна;
- за філософською основою – діалектична, наукова, гуманістична;
- за методологічним підходом – комплексна (спирається на культурологічний, особистісно-діяльнісний, системний і синергетичний підходи);
- за науковою концепцією засвоєння досвіду – розвивальна;
- відповідно до форми освіти – формальна;
- за ставленням до тих, хто навчається, та їхньої позиції в освітньому процесі – особистісно-зорієнтована;
- за цільовою орієнтацією на сфери і структури індивіда – практична;
- за характером змісту і структури – професійно-зорієнтована;
- за способом, методом, засобом навчання – проблемно-творча, розвивально-діалогічна;
- за типом організації й управління пізнавальною діяльністю – циклічна, спрямована, ручна.
- за категоріями тих, хто навчається, – масова;
- за напрямом і змістом модернізації та модифікації традиційної системи навчання – інтегративна політехнологія.

Проектування педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» здійснене за критеріями технологічності: системності (наявність логіки процесу, взаємозв'язку частин, цілісність), керованості (можливість діагностики досягнення цілей, планування процесу), ефективності (побудова згідно з результатами й оптимальними витратами, гарантія певного стандарту), відтворюваності (можливість застосування в подібних умовах іншими суб'єктами) [366, с. 119].

Аналіз наукових досліджень (В. В. Корнєщук [321], Н. О. Морєва [407], Ю. В. Подповетна [473], Г. К. Селевко [511], С. А. Смірнов [540] та ін.) та результати власних досліджень довели ймовірність варіативності структури педагогічних технологій. У нашому випадку окреслюємо такі складники

педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»:

- цілепокладання (розробка й опис цілей і завдань, що дозволяють здійснювати планування та послідовну реалізацію педагогічного процесу в межах заданої педагогічної технології);
- концептуальна основа (педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»);
- змістова частина (зміст, об'єм, характер, структура навчальних матеріалів, програм);
- процесуальна частина (специфіка технологічного процесу: форми, методи і прийоми навчання, викладання, діагностики, корекції).

Саме за такою структурою здійснене конструювання й опис педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», алгоритм якого унаочнено на рис. 3.2. Опишемо його докладно.

Оскільки будь-яка конструктивно-проектувальна діяльність зазвичай починається з постановки цілей цієї діяльності, цілепокладання розглядаємо як перший складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Уточнимо, що йдеться про цілепокладання в його предметно-змістовому аспекті, що властивий усякій педагогічній технології. Вслід за В. А. Петровським [459, с. 94], його розуміємо як формування предметної основи певної діяльності, її мотивів, цілей, завдань, як породження ідей і визначення цілей щодо цього процесу.

Мету розуміємо як «ідеальний образ бажаного майбутнього, свідоме уявне передбачення результату діяльності», що породжується діяльністю, посідає центральне місце в її структурі та виконує регулятивну функцію у процесі її становлення і розвитку. «Все життя, всі його поліпшення, вся його

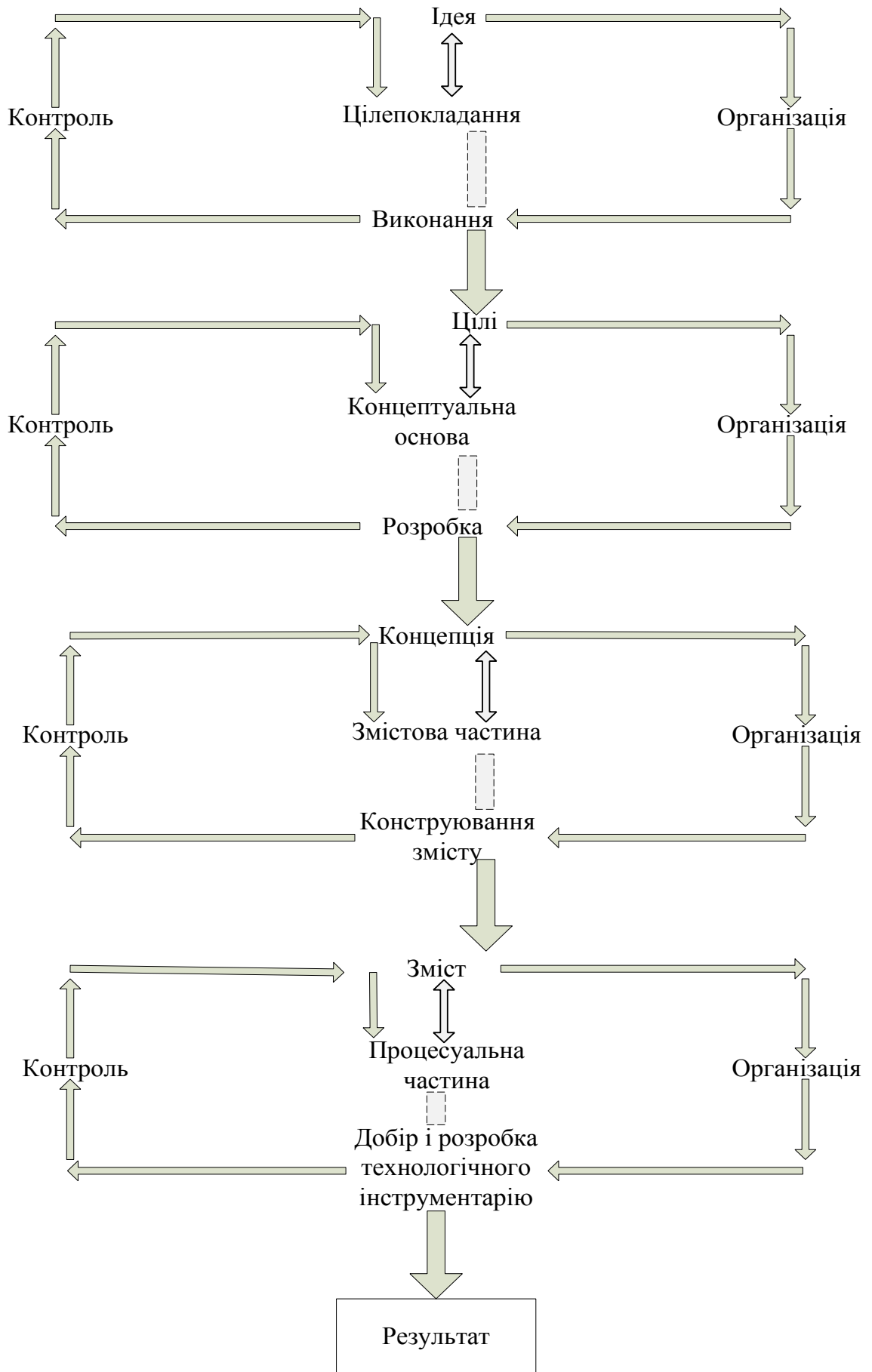


Рис. 3.2. Алгоритм конструювання педагогічної технології

культура робляться рефлексом цілі», – вважав І. П. Павлов [446, с. 267]. Саме тому він називав «рефлекс мети» дорогоцінною частиною, основною формою життєвої енергії кожної людини.

У меті завжди поєднуються досягнуте і те, що планується, об'єктивне та суб'єктивне. Об'єктивне і суб'єктивне в меті пов'язано передусім з відображенням можливостей розвитку об'єктивно наявних явищ у потребах та діях людини. Мета формується на основі складного двопланового відбиття дійсності: у внутрішньому плані вона є відображенням потреб суб'єкта діяльності, а в зовнішньому – реальних можливостей об'єктивного світу. Таким чином, мета має залежати від об'єктивних законів, реальних можливостей довкілля і самого суб'єкта. Саме спираючись на досягнуте, аналізуючи й підсумовуючи те, що вже сталося, виявляючи тенденцію розвитку, можливо моделювати майбутнє у формі мети. Отже, мета здатна спонукати до дії, якщо: пов'язана з теперішнім, фіксує досягнуте, орієнтує на рішення актуальних для певного етапу розвитку завдань, націлена в майбутнє.

Метою, як слушно зауважує Г. І. Хозіянов, визначається конкретне призначення формованої системи, вона дозволяє створити ідеальну модель, на яку зорієнтовано її функціонування [597, с. 53].

Результатом цілепокладання є побудова ієрархічно впорядкованого переліку цілей, тобто створення «дерева» цілей, кожен «ярус» якого визначає їх масштаб, статус і галузь реалізації. Серед них зазвичай виокремлюють стратегічні (визначають загальну стратегію і тому є відносно узагальненими та стійкими), тактичні (як конкретизація стратегічної мети; вони характеризують шлях її досягнення, виступають як складові, що відповідають певному етапу її вирішення, є конкретнішими та динамічними), оперативні (будуються відповідно до поточних педагогічних ситуацій, що виникають в освітньому процесі, вони мінливі та динамічні).

Зазначимо, що побудова ієрархії цілей передбачала орієнтацію на такі вимоги:

- урахувати інтереси суб'єктів цілепокладання («замовник» – держава, викладач, магістрант);
- керуватися принципом діагностичної спрямованості, що означає необхідність для функціонування реальної педагогічної технології такого визначення цілей, що б припускало об'єктивний і однозначний контроль ступеня досягнення мети;
- здійснення постійного зворотного зв'язку й оперативної корекції цілей і завдань;
- пам'ятати, що цілепокладання в освіті – це спільний акт педагога і тих, хто навчається [183, с. 9];
- визначені цілі мають бути конкретними, реалістичними, досяжними у планований термін.

Стратегічною (загальною, генеральною) метою педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» визначаємо підвищення рівня методичної культури магістрантів.

Наступний «ярус» цілей утворюють підпорядковані стратегічній меті тактичні цілі, серед них: привласнення магістрантами системи знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в культуровідповідній викладацькій діяльності; формування загальнометодичних та спеціальних умінь, що забезпечують культуровідповідність професійної діяльності майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», можливість регулювання дій і вчинків її учасників, визначають його здатність освоювати культурні практики та реалізовувати їх зміст у педагогічній діяльності; формування і розвиток здатності здійснювати аналіз, самоаналіз та оцінювання ефективності професійних дій і методичних продуктів, співвідносити знання та культурний досвід викладацької діяльності; усвідомлення необхідності методичної діяльності, розвиток потреби у професійній самореалізації, формування і розвиток позитивного ставлення до майбутньої професії.

Особливу роль у конкретизації цілей має їх трансформація в систему завдань, серед них: сприяти оволодінню магістрантами професійною мовою, опануванню базових методико-педагогічних знань про основні напрями діяльності і функції викладача; сутність, мету, завдання функції, напрями, зміст та форми здійснення методичної діяльності викладача педагогічних дисциплін сучасного вишу, сутність його методичної культури тощо; розвитку вміння здійснювати відбір методів навчання щодо викладання педагогічних дисциплін майбутнім фахівцям у галузі дошкільної освіти; реалізовувати різні педагогічні позиції і ролі викладача (як модератора, фасілітатора, методолога, тьютора, коуча, ігротехніка); оволодінню методикою відбору та використання засобів навчання у викладанні педагогічних дисциплін для фахівців дошкільного профіля; способами планування освітнього процесу в умовах викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ; опануванню алгоритму підготовки викладача до проведення різних видів занять з педагогічних дисциплін; опануванню способів створення і варіантів оформлення продуктів методичної діяльності викладача; здатності адекватно застосувати минулий та сучасний досвід педагогічної діяльності викладачів вишів і вихователів ДНЗ відповідно до вимог конкретної ситуації тощо; вчити аналізувати навчальні і робочі навчальні програми з педагогічних дисциплін, конспекти занять, завдання для перевірки навчальних досягнень майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, методичні рекомендації; здійснювати самопостереження, самоаналіз власних учинків, поведінки, результатів методичної діяльності, зіставлення набутих професійно-методичних знань, умінь, навичок та професійних якостей з вимогами викладацької діяльності; реконструювання навчально-методичної інформації і організація власних пошуків оновлення й удосконалення професійних знань, умінь та навичок; здатності приймати педагогічні цінності як значущі, розумінні необхідності їх переосмислення в контексті особливостей методичної культури майбутнього викладача; усвідомленому уявленні про соціальну й особистісну значущість методичної діяльності вихователя ДНЗ і викладача

вишу, бажанні її здійснювати; виконанні методичної діяльності без зовнішніх спонукань тощо.

Таким чином, сформульовано ієрархічно впорядкований перелік цілей і завдань, що реалізовано у процесі здійснення педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

У підрозділі 2.5. дослідження подана внутрішня логіка розвитку методичної культури як індивідуального особистісного новоутворення. Опис концептуальних основ педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», репрезентуючи цей педагогічний процес як керований, основне призначення якого полягає у створенні умов для розвитку і саморозвитку магістрантів, має на меті визначення зовнішніх умов його здійснення. Саме тому їх ключові положення подано у формі педагогічних умов, що обґрунтовано в підрозділі 3.2.

Змістовий складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» побудований із застосуванням інваріантного і варіативного підходів, що дозволяють, з одного боку, забезпечити внутрішню цілісність змісту розробленої педагогічної технології, пов'язаного з безпосередньою трансляцією традиційних педагогічних і гуманістичних цінностей (до того ж забезпечується процес необхідного їх відтворення), а з іншого, здійснити його адаптацію до конкретно-історичної реальності, що змінюється та налаштувати її на врахування особистісних потреб кожного магістранта.

У контексті дослідження будемо розуміти під терміном інваріантний (від латинського *invarians* – незмінний), такий, що відрізняється значною стабільністю, стереотипністю. У ньому домінують: незалежність від зовнішніх впливів, спрямованість на збереження традицій; інтегративність і конвергентність процесів, їх цілісність і узагальненість; недостатня гнучкість; прагнення до порядку та наступності. Варіативності (фр. *variante* – такий, що

змінюється) властиві: гнучкість, інноваційна спрямованість, відкритість новому в науках і технологіях; динаміка внутрішніх процесів, їх диференційованість та дивергентність, розчленованість і конкретність; нестійкість та залежність від зовнішніх змін; домінування диференційованого знання.

Інваріант є базою освітнього стандарту як системи параметрів, що виступають як норми освітньої політики, відображують суспільний ідеал освіченості і враховують можливості реальної особистості та соціуму у досягненні цього ідеалу. Інваріант курсу утворює відносно стабільне «ядро» дисципліни, необхідний мінімум, що відіграє важливу роль і визначає дію неперервної освіти. Чим багатше і насиченіше це ядро, тим довша та перспективніша траєкторія освіти. Виділення інваріантів особливо важливе, оскільки без них елементи, що взаємодіють у підсистемах педагогічної освіти, стають практично неосяжними і, як наслідок, недостатньо керованими. В інваріанті мають бути закладені загальні ідеї, проблеми, а не конкретні факти. Він великою мірою визначається такими зв'язками і взаєминами суб'єктів та об'єктів педагогічного процесу, що мають тенденцію повторюватися. Тут головним предметом засвоєння виступають цінності, критерії і механізми творчої праці педагога, спрямованої на збагачення духовного світу студента, розвиток його пізнавальних сил та здібностей.

С. Д. Смирнов [540] виділяє такі інваріантні складники навчальної дисципліни: основні терміни і поняття, без яких жодне положення науки неможливо зрозуміти та свідомо засвоїти; наукові факти, без знання яких важко збагнути закони науки, сформулювати переконання; основні закони, положення, принципи, що визначають сутність явищ, що розглядає певна наукова галузь, об'єктивні зв'язки між ними; теорії, які вміщують систему наукових знань, методи пояснення й передбачення явищ галузі, що вивчається; знання про об'єкт і предмет певної науки, методи пізнання й історію її розвитку. У дослідженнях В. О. Сластьоніна [455] загальна мета дисциплін психолого-педагогічного циклу визначається як освоєння студентами сучасних наукових уявлень про розвиток людини в освітніх процесах. Запропоновані вченим

напрями вивчення цього розвитку можуть бути покладені в основу інваріанта психолого-педагогічної дисципліни. До них належать: психічна природа людини і закономірності її розвитку; особистість у навчально-виховному процесі; освітні системи в історичному та сучасному соціокультурному просторі, принципи їх конструювання і прогнозування, методи, технології навчання та виховання.

Інваріантна складова передбачає органічну «убудованість» необхідного змісту і форм роботи у процес вивчення педагогічних дисциплін, завдяки яким педагогічна діяльність являє собою одночасно та перманентно розгорнутий процес і фіксований у кожному мить цього процесу результат, що вже утворився [601].

В. І. Загвязинський [173] справедливо вказує, що виділення інваріантного не є простою логічною процедурою. Воно вимагає виявлення основних ідей, понять, закономірностей у наявних наукових теоріях, виділених за предметними галузями; глибокого осмислення всього найкращого, що досягнуто в педагогічних теоріях і концепціях; урахування найсуттєвіших тенденцій розвитку сучасної педагогічної науки та практики. Ученим пропонуються два підходи до виділення інваріанту в педагогіці: горизонтальний (виділення загальних методологічних і теоретичних основ науки) та вертикальний (учення про механізми, принципи, методи форми навчання і вчення, про теоретичні основи, закони, інваріантні підходи до виховання). М. К. Чапаєв [601] сюди відносить появу альтернативних форм освіти; інтенсифікацію темпів інтеграції освітніх структур до суспільно-економічного середовища; математизацію і технологізацію педагогіки, посилення її зв'язків із психологією, соціологічними дисциплінами, теорією управління, розвиток уявлень про різні сфери об'єктивної дійсності. Це сприятиме формуванню знань-уявлень, знань-образів, що дозволяють студенту самостійно здобувати й освоювати інформацію інваріантного характеру. До того ж мова не йде про нівелювання якісного розмаїття сфер дійсності, а про відкриття, знаходження загальних закономірностей, властивих цим сферам.

Варіативна складова виступає умовою індивідуального розвитку магістрантів і викладачів, визначається індивідуальними запитами й особливостями суб'єктів навчального процесу, особливостями професії викладача вищої школи та вихователя дошкільного навчального закладу і дозволяє продуктивно вирішувати проблему зіставлення навчання, розвитку та саморозвитку, розробляти індивідуальні програми особистісного і професійного становлення студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта».

О. Г. Асмолов [21] схарактеризував стратегічні орієнтири варіативного підходу до визначення змісту педагогічної освіти, серед них: пошуковий характер у виборі шляхів вирішення завдань культурного розвитку, виявлення можливих варіантів особистісного і професійного становлення спеціаліста; здатність допомогти освоїти різноманітні підходи до розуміння та переживання психолого-педагогічних знань у світі, що змінюється; процесуальність у розширенні можливостей компетентного вибору людиною стратегії власного розвитку, свого життєвого і професійного шляху; специфічність мети, що визначається як формування у спеціаліста спроможності виконувати різноманітні особистісні та професійні завдання.

Поєднання інваріантного і варіативного підходів до змістового компонента педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» вважаємо оптимальним, оскільки вони дозволяють чітко сформулювати мету і завдання кожного навчального предмета, конкретизувати й узгодити між собою зміст навчального процесу, запобігають непродуктивному повторенню окремих тем, сприяють підготовці педагогічних кадрів, здатних ефективно і творчо працювати в нових, динамічно змінюваних суспільних умовах.

Змістовий компонент започаткованої педагогічної технології втілює експериментальна програма нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» (МПВД у ВНЗ). Оновленню й адаптації до завдань дослідження означеної програми

передувала (на пошуково-розвідувальному етапі експерименту) робота з чинними навчальними планами і програмами ВНЗ, що здійснюють підготовку магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта». На підставі їх аналізу з'ясовано, що в більшості зазначених вишів з появою у 2001 р. програми «Методика викладання дошкільної педагогіки» для магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта», розробленої Л. В. Артемовою [18], курс «МВПД у ВНЗ» поступився зазначеній дисципліні. На наш погляд, в умовах загальноприйнятої вимоги щодо міждисциплінарності змісту педагогічної освіти, подолання предметного принципу побудови навчального процесу вишу і з урахуванням реальних вимог практичної діяльності викладача, який здійснює викладання цілої низки педагогічних дисциплін у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Дошкільна освіта» (від «Вступу до спеціальності», «Загальної педагогіки» до «Дошкільної педагогіки», «Історії дошкільної педагогіки», фахових методик тощо), необхідність викладання мультидисциплінарної методики є нагальною потребою часу.

Особливістю пропонованої експериментальної програми навчальної дисципліни «МВПД у ВНЗ» [270] є також збагачення її змісту матеріалом, що виявляє значення, сутність, структуру і перспективи розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Вона включає змістові одиниці матеріалу (теорії, закономірності, проблеми, ідеї, поняття, факти, подані в певній структурі). Програма побудована за модульним принципом, згідно з яким зміст навчальної дисципліни розподілено на функціональні блоки – модулі, кожен з яких має певну структуру змісту, систему навчальних елементів і є завершеним циклом навчальної діяльності. Конструювання її змісту здійснено з урахуванням таких вимог: детермінованість соціальному замовленню, вимогам сучасної педагогічної освіти; відображення у змісті навчання сучасного рівня розвитку науки; відповідність цілям і завданням технології; діагностична спрямованість; професійна зорієнтованість; інформативність; доцільність; структурна впорядкованість; міждисциплінарні зв'язки.

Курс «МВПД у ВНЗ» – складова частина підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» зі спеціальності «Дошкільна освіта». Його зміст розширює теоретичну і практичну базу знань, умінь і навичок, пов'язану з професійно-педагогічною діяльністю викладача вищої школи; висвітлює законодавчі та нормативні акти, що регламентують діяльність вищих навчальних закладів загалом, і роботу викладача педагогічних дисциплін зокрема, визначають перспективи їх подальшого розвитку.

Розроблена експериментальна навчальна програма курсу включає чотири змістових модулі: «Зміст і нормативно-правова база викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ», «Організація навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі», «Методика проектування і проведення різних видів навчальних занять», «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін». Розглянемо детальніше зміст означених модулів. Перший модуль включає вивчення трьох тем: «Місце курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у структурі професійної підготовки викладача педагогічних дисциплін вищої школи», «Нормативна база з організації процесу навчання в педагогічному ВНЗ» і «Цикл педагогічних дисциплін та його навчально-методичне забезпечення».

Другий змістовий модуль включає п'ять тем, а саме: «Форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін», «Методика організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін», «Методика проектування змісту і керівництва педагогічною практикою студентів спеціальності «Дошкільна освіта», «Методи і засоби викладання педагогічних дисциплін», «Інноваційні підходи до організації навчання у ВНЗ».

Третій змістовий модуль включає чотири теми, робота в межах яких сприяє опануванню методики проектування і проведення лекцій, семінарських, практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, методику проектування і проведення контролю навчальних досягнень студентів з

педагогічних дисциплін, які передусім націлені на формування діяльнісно-організаційного і рефлексивно-оцінного компонентів методичної культури майбутніх викладачів.

Четвертий змістовий модуль «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін» включає роботу над темами «Вимоги щодо підготовки майбутніх викладачів для педагогічних ВНЗ», «Методична культура в соціальному й особистісному вимірах» і «Методичний складник професійної діяльності викладача педагогічних дисциплін як джерело розвитку його методичної культури».

Упровадження вказаних тем, кожна з яких наскрізно проходила через усі форми аудиторних занять і самостійну роботу магістрантів, відображено у змісті викладацької практики магістрантів, потребувало добір та розробку відповідних до змісту активних методів його опанування та передбачало розроблення належних дидактичних засобів (програм вивчення тем, методичних рекомендацій щодо їх опанування, завдань для самостійної роботи студентів магістратури, програми педагогічної (асистентської) практики у вищих навчальних закладах тощо).

Через змістовий компонент технології розвитку методичної культури відбувається реалізація першої педагогічної умови – висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності.

Опишемо основні функції «МВПД у ВНЗ» як навчальної дисципліни. Практико-організаційна функція реалізується завдяки отримання магістрантами конкретних рекомендацій щодо побудови власної системи майбутньої викладацької діяльності.

Інформаційна функція полягає в тому, що у процесі навчання магістрант здобуває знання щодо змісту і нормативно-правової бази викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ, організації навчального процесу в педагогічному

вищому навчальному закладі, методики проектування та проведення різних видів навчальних занять, становлення і розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Прогностична функція реалізується в межах вирішення завдань розвитку методичної культури магістрантів і дозволяє передбачати можливий результат навчального процесу та коригувати шляхи його досягнення; здатність прогнозувати перспективи розвитку педагогічних дисциплін щодо їх змістового наповнення, засобів, методів, методик і технологій реалізації.

Евристична функція дозволяє виявляти певні прогалини у вивченні питань курсу і в разі потреби заповнювати їх новими ідеями з передавання й осмислення навчально-методичних завдань майбутньої професійно-педагогічної діяльності; передбачає забезпечення самореалізації особистісного потенціалу магістрантів та спонукання їх до пошуку власних, особисто значущих результатів у навчанні. До цієї самої функції віднесено оволодіння евристичними прийомами і методами пізнання, без чого унеможлиблюється розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Як навчальна дисципліна, «Методика викладання педагогічних дисциплін ВНЗ» виконує важливу інтегральну функцію поєднання професійно-педагогічної підготовки у виші і майбутньої професійної діяльності, створення на основі набутих теоретичних знань практичної системи діяльності викладача педагогічних дисциплін вищого навчального закладу, розвитку його методичної культури.

Процесуальний складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» є сукупністю процедур, спрямованих на здійснення цілеспрямованої, поетапної операціональної реалізації цілей і завдань педагогічної технології, розгортання її змісту за допомогою сучасних форм, засобів, методів і прийомів організації педагогічного процесу. Реалізація означеного складника включала нормативно зафіксовані фази, послідовність

проходження яких утворює логіку його побудови та відповідає сутнісній природі розвитку методичної культури. Виокремлено три фази: культууроосвоєння, культуровідтворення і культуротворчості.

Фаза культууроосвоєння передбачала привласнення «сталого» культури соціуму, акумулювання культурного педагогічного досвіду через ознайомлення з ним і знаходження інформації, що містить культурно-історичні інваріанти педагогічної діяльності викладачів. Джерелом такого освоєння є як навчальна, так і квазіпедагогічна та педагогічна діяльність майбутніх викладачів.

Зазначимо, що освоєння «сталого» культури не означає запам'ятовування різноманітних фактів, концепцій, ідей, алгоритмів діяльності. Тут важливим вважали їх аналіз, критичний розбір, рефлексію, вироблення власних висновків.

Фаза культуровідтворення, як реалізація освоєних культурних практик, передбачала перетворення педагогічної реальності, здійснення культуровідповідної педагогічної діяльності за певним, обраним завдяки критеріальному відбору, алгоритму дії, створення методичного продукту за зразком, що визнаний найкращим.

Фаза культуротворчості, як вихід за межі типових, стандартних алгоритмів діяльності, знаходження в них особистих культурних сенсів, як утілення суб'єктності, передбачала моделювання власних варіантів вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення суб'єктивно й об'єктивно нового методичного продукту.

Вибір технологічних процедур, що визначили інструментальну оснащеність педагогічної технології, здійснено з урахуванням класичних і специфічних критеріїв, як-от: відповідність методів і прийомів принципам навчання; цілям та завданням навчання; змісту навчального матеріалу; можливостям, потенціалу (вихідному стану) студентів магістратури (ресурсний критерій); наявних умов часу, відведеного для навчання; можливостям самих викладачів [455, с. 408]; доцільності; сполучуваності [407, с. 306].

Поданий у додатку А конструктор фаз педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін

спеціальності «Дошкільна освіта» відбиває можливості варіативного добору технологічного інструментарію до кожної фази.

Фаза культууроосвоєння передбачала використання таких форм організації навчального процесу: проблемні лекції, лекції-візуалізації, електронні лекції, лекції-презентації, лекції-діалоги, семінари (традиційний, поглибленого вивчення, міждисциплінарний спецсемінар), самостійна робота, педагогічна практика. Технологічний інструментарій першої фази включав використання методів: педагогічних ситуацій, портфолію, методу проекту, логіко-смыслових моделей, дебатів, мікровикладання, синектики, дискусії, евристичної бесіди, мапи розуму, емоційного стимулювання навчання тощо.

Фаза культуровідтворення розгорталася в таких організаційних формах: практичні заняття, педагогічна практика, самостійна робота. Технологічний інструментарій цієї фази включав ділові та рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, моделювання, метод взаємного компромісного узгодження, мікровикладання, кейс-метод, мапа розуму, педагогічний консиліум, взаємоконтроль, метод ігрового проектування, майстер-клас, віртуальний методичний кабінет, метод логіко-смыслових моделей тощо.

Фаза культуротворчості припускала проведення практичних занять, самостійної роботи, педагогічної практики з використанням такого технологічного інструментарію: віртуальний методичний кабінет, майстер-клас; метод проекту, портфолію, мікровикладання, взаєморефлексія, метод логіко-смыслових моделей, взаємонавчання, моделювання тощо.

Кожна фаза обов'язково включала аналітичний блок з функцією зворотного зв'язку. Він передбачав рефлексію, оцінку викладачем своїх дій і зіставлення їх з результатами дій магістрантів, спільне обговорення даних поточного моніторингу якості отриманих результатів, самооцінювання студентами магістратури власних досягнень і можливість корекції.

Підсумкова діагностика, що дала змогу визначити результативність розробленої педагогічної технології, проходила наприкінці формувального етапу експерименту й проводилася за методикою діагностування рівнів

розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Висновки з розділу III

Концептуальну модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» характеризуємо як уявний (абстрактний, ідеальний) образ процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, як цілісну операційно задану систему, що схематично й узагальнено відтворює його структуру, етапи перебігу, умови, способи і механізми реалізації, взаємозв'язки та взаємостосунки між елементами. Вона є взаємопов'язаною сукупністю елементів, що структурована в цілісну систему, яка реалізується відповідно до виділених етапів, що визначають логіку процесу підвищення рівня методичної культури від базового, соціально-імперативного до професійно-аксіологічного.

Концептуальна модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури містить такі етапи: теоретико-методологічний (передбачав визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку досліджуваного феномена), процесуально-технологічний (припускав технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури) і рефлексивно-результативний (включав моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами і показниками із застосуванням належної методики).

Реалізація запропонованої моделі передбачає такі принципи: додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб'єктності.

У розділі обґрунтовано, що педагогічними умовами розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» є: висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й

особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах їхньої магістерської підготовки.

Педагогічну технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», що утворює основу процесуально-технологічного етапу пропонованої моделі, визначаємо як теоретично обґрунтований системно структурований процес розробки й гарантовано ефективної реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) в заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується наявним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури. Її складниками є: цілепокладання, концептуальна основа, змістова і процесуальна частини.

Цілепокладання передбачало розробку й опис стратегічної (підвищення рівня методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»), тактичних і оперативних цілей, що дозволило здійснювати планування та послідовну реалізацію педагогічного процесу в межах заданої педагогічної технології. Концептуальною основою педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» виступають педагогічні умови.

Змістовий складник педагогічної технології утворений завдяки поєднанню інваріантного і варіативного підходів, що дозволяють чітко сформулювати мету і завдання навчального предмета, конкретизувати й узгодити між собою зміст навчального процесу, запобігають непродуктивному повторенню окремих тем, сприяють підготовці фахівців, здатних ефективно і творчо працювати в нових, динамічно змінюваних суспільних умовах, представлений експериментальною програмою нормативної навчальної

дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах». Вона реалізує практико-організаційну (завдяки отримання майбутніми викладачами конкретних рекомендацій щодо побудови власної системи майбутньої викладацької діяльності); інформаційну (набуття знань щодо змісту і нормативно-правової бази викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ, організації навчального процесу в педагогічному вищому навчальному закладі, методики проектування та проведення різних видів навчальних занять, становлення і розвитку методичної культури тощо); прогностичну (дозволяє передбачати можливий результат навчального процесу та коригувати шляхи його досягнення; здатність прогнозувати перспективи розвитку педагогічних дисциплін щодо їх змістового наповнення, засобів, методів, методик і технологій реалізації); евристичну (оволодіння евристичними прийомами і методами пізнання) та інтегральну (поєднання професійно-педагогічної підготовки у виші і майбутньої професійної діяльності, створення на основі набутих теоретичних знань практичної системи діяльності викладача педагогічних дисциплін вищого навчального закладу, розвитку його методичної культури) функції.

Процесуальний складник педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», реалізація якого відбувалася за нормативно зафіксованими фазами (культуроосвоєння, культуровідтворення і культуротворчості), проходження яких утворює логіку його побудови та відповідає сутнісній природі розвитку методичної культури, становить сукупність процедур, спрямованих на здійснення цілеспрямованої, поетапної операціональної реалізації цілей і завдань педагогічної технології, розгортання її змісту за допомогою сучасних форм, засобів, методів і прийомів організації педагогічного процесу.

Основні положення цього розділу знайшли відображення в публікаціях автора [230], [231], [242], [248], [255], [258], [259], [261], [264], [283], [285], [297], [298].

РОЗДІЛ 4

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МЕТОДИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СПЕЦІАЛЬНОСТІ «ДОШКІЛЬНА ОСВІТА» В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

4.1. Мета, завдання і методика організації експериментального дослідження

Започатковане експериментальне дослідження було спрямоване на перевірку ефективності педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури.

Досягнення цієї мети передбачало виконання таких завдань:

- відповідно до визначених і обґрунтованих компонентів та показників методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, розробити методику визначення рівнів розвитку означеного особистісного феномена;
- довести репрезентативність експериментальної вибірки і провести діагностування студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта» за обраними компонентами і показниками за розробленою методикою;
- на основі узагальнення отриманих емпіричних даних, визначити рівні розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» та довести однорідність контрольної й експериментальної вибірки;
- для побудови математичної моделі методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, що виявляє вплив окремих показників на розвиток досліджуваного феномена і дозволяє прогнозувати успішність розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, провести регресійний аналіз отриманих експериментальних даних;

- для виявлення особливостей впливу окремих компонентів на розвиток методичної культури на різних рівнях її особистісного розвитку, провести кластерний аналіз експериментальних даних;

- у межах реалізації концептуальної моделі апробувати технологію розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін і довести її ефективність;

- для перевірки гіпотези дослідження провести повторну діагностику стану розвитку методичної культури студентів магістратури.

Виконання першого експериментального завдання передбачало розробку діагностичного інструментарію, який дозволив провести дослідження за кожним з компонентів і показників методичної культури, що включав як створені нами методики, необхідність розробки яких викликана відсутністю адекватних предмету дослідження діагностичних засобів, так і відомі апробовані, такі, що довели свою ефективність методики вітчизняних і зарубіжних авторів.

Повний перелік діагностичних методик подано в табл. 4.1.

Таблиця 4.1.

Методики діагностики компонентів і показників методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін

Компоненти	Показники	Діагностичні методики
Когнітивний К1	<p>П 1.1. – володіння і розуміння професійної мови;</p> <p>П 1.2. – сформованість базових методико-педагогічних знань;</p> <p>П 1.3. – уявлення про сутність методичної культури викладача;</p>	<p>М 1.1.1. – тестове завдання «Базові педагогічні поняття»</p> <p>М 1.1.2. – методика «Самооцінка володіння базовими педагогічними поняттями»</p> <p>М 1.2.1. – методика «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань...»;</p> <p>М 1.2.2. – контрольна робота</p> <p>М 1.3.1. – питальник «Усвідомлення сутності методичної культури»;</p>

<p>Діяль- нісно- органі- зацій- ний К2</p>	<p>П 2.1. – організаторські здібності; П 2.2. – сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін; П 2.3. – досвід створення методичних продуктів як артефактів</p>	<p>М 2.1.1. – «Експрес-діагностика організаторських здібностей» М 2.2.1. – «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь»; М 2.2.2.– експертна оцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь М 2.3.1.–«Створення методичної моделі фрагменту навчального заняття»; М 2.3.2.– розробка конспекту навчального заняття</p>
<p>Рефлек- сивно- оцінний К3</p>	<p>П 3.1. – рефлексивність; П 3.2. – здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; П 3.3. – здатність до самопізнання і саморозвитку</p>	<p>М 3.1.1.– Методика діагностики рефлексивності А. В. Карпова, В. В. Пономарьової; М 3.2.1.– методика «Аналіз проведення навчального заняття»; М 3.2.2. – методика «Самоаналіз проведення навчального заняття» М 3.3.1.– методика Є. І. Рогова «Вивчення рівня самопізнання педагога» (модифікований варіант) М 3.3.2.– методика дослідження рівня прагнення до саморозвитку Л. Н. Бережної (перша частина)</p>
<p>Цінніс- но- моти- вацій- ний К4</p>	<p>П 4.1. – професійно-зорієнтована спрямованість особистості; П 4.2. – професійно-педагогічна мотивація</p>	<p>М 4.1.1.– орієнтаційна анкета Б. Басса М 4.2.1.– методика «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації»</p>

	П 4.3. – ціннісна орієнтація на методичну діяльність	М 4.2.2.– методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфір у модифікації А. О. Реана М 4.3.1. – питальник «Ціннісна орієнтація на методичну діяльність»; М 4.3.2.– анкета «Цінність методичної діяльності»
--	--	--

Застосування двадцяти методик дозволило охопити всі досліджувані компоненти і показники методичної культури майбутнього викладача й отримати достовірну і повну інформацію про них.

Вибір діагностичного інструментарію зумовлений завданнями, предметом дослідження, його сутністю, можливостями і доцільністю використання тієї чи тієї методики, а також загальними вимогами до діагностичної процедури [56; 477; 487; 526], а саме:

- диференційованості як спрямованості на оцінку певного педагогічного явища;
- стандартизованості як наявності єдиної процедури проведення й оцінки виконання завдань методики;
- інформаційної цінності як ступеня здатності методики виявляти індивідуальні особливості розвитку досліджуваного явища;
- валідності як ступеня точності, достовірності виміру досліджуваного феномена;
- інтерпретованості, що передбачає наявність критеріальної або нормативної шкали оцінювання результатів;
- надійності як ступеня стабільності одержаних результатів;
- практичності як адекватності зусиль, затрачених на реалізацію методики і результатів, отриманих внаслідок цієї процедури;

Оцінювання показників кожного з компонентів методичної культури відбувалося за параметрами: достатній, середній, низький. Накопичений

емпіричний досвід, пов'язаний з аналізом динаміки кожного з компонентів та їх показників, дозволив стверджувати про достатність такого трирівневого оцінювання для здійснення об'єктивного аналізу емпіричних даних. Вибір 3-членної шкали параметрів також зумовлений об'ємом вибірки, адже за даними статистики чим довша шкала, тим вище коефіцієнт варіації і тим більше має бути об'єм вибірки [153, с.124].

Для спрощення процедури обчислення результатів діагностики визначення значення параметра скористалися засобами табличного редактора MS Excel залежно від кількості балів (за відповідною шкалою). Його опис подано в додатку Б.

Розробляючи методики діагностики за когнітивним компонентом методичної культури майбутнього викладача, виходили з аналізу змісту навчальних дисциплін педагогічного і методичного циклу («Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Основи наукових досліджень», «Основи педагогічної майстерності» тощо; фахових методик – за навчальним планом бакалавріату напряму підготовки «Дошкільна освіта»), їх тезаурусу, а також завдань підготовки майбутніх викладачів в умовах магістратури. Це передбачало виокремлення «змістового ядра», яке було покладено в основу тестового завдання, контрольної роботи, питальників «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань і вмінь» і «Самооцінка засвоєння професійної термінології» для діагностування методичної культури за першими двома показниками когнітивного компонента.

Для діагностики методичної культури за першим показником когнітивного компонента – володіння і розуміння професійної мови – розроблено питальник «Засвоєння професійної термінології», побудований на самооцінці респондентів своїх знань. Принагідно зазначимо, оскільки розвиток є внутрішнім процесом, то судити про нього може передусім сам суб'єкт розвитку, суб'єкт діяльності. Саме тому серед мануалу застосованих діагностичних методик широко використовували такі, що передбачали самооцінювання через самоспостереження, самороздум, самоаналіз.

Відібраний за допомогою аналізу підручників з педагогічних дисциплін педагогічний тезаурус містив 53 педагогічні терміни. Для селекції змістового ядра педагогічного тезаурусу, було застосовано метод контент аналізу.

Головними об'єктами контент-аналізу було обрано робочі навчальні програми педагогічних дисциплін. Основною одиницею аналізу була частота (інтенсивність) появи в тексті кожної з номенклатурних одиниць (педагогічних термінів). Процедура збирання первинної інформації включала обчислення означених одиниць у текстах робочих програм. Отримані дані фіксувалися в аналітичній таблиці. За результатами контент-аналізу робочих навчальних програм педагогічних дисциплін було відібрано 24 терміна, частотність вживання яких була найбільшою. Оскільки, на жаль, до їх числа не увійшли такі поняття, як педагогічна культура і методична культура, вони були включені до цього переліку як такі, що не лише відповідають завданням започаткованого дослідження, а й тому, що їх включення до навчальних програм і, відповідно, змісту педагогічних дисциплін, відповідає культурологічній парадигмі сучасної освіти.

Отже, питальник містив перелік відібраних 26 ключових педагогічних понять (виховання, діяльність, зміст освіти, знання, методична культура, методологія, метод навчання, навички, освіта, особистість, педагогіка, педагогічна культура, педагогічна технологія, розвиток, уміння, формування тощо). Завдання для майбутніх викладачів полягало в самооцінці усвідомлення кожного з поданих в питальнику понять за наданою шкалою («можу пояснити сутність поняття», «маю певні уявлення про сутність поняття», «не розумію сутності поняття»).

Оцінювання отриманих результатів здійснено за сумою балів, що одержали магістранти при самооцінці. За кожну відповідь «можу пояснити сутність поняття» майбутні викладачі отримували 2 бали, «маю певні уявлення про сутність поняття» – 1 бал, «не розумію сутності поняття» – 0 балів. Оскільки поданий перелік складався з 26 пунктів, то після опитування магістранти мали можливість отримати від 0 до 52 балів. Шкала оцінювання:

низький рівень менш, ніж 17 балів; середній – від 17 до 35 балів, достатній – від 36 до 52 балів.

Розуміючи, що методики, побудовані на самооцінці, як реалізації особистістю своїх знань про себе, не завжди дають можливість одержати достовірну інформацію про досліджуване явище, вірогідність отриманих даних забезпечена використанням паралельних методик. У них або повторювалися певні завдання, або вони були подані по-іншому, проте давали змогу отримати інформацію про те саме явище. Так, дані самооцінки майбутніми викладачами володіння професійною мовою були доповнені інформацією, отриманою завдяки виконанню ними тестового завдання, що розуміли як короткочасне, технічно просто обставлене випробування, проведене в рівних для всіх учасників умовах. Його складові мають вигляд таких завдань, виконання яких піддається кількісному обліку і є показником актуального ступеня розвитку певної функції в конкретного випробуваного [101]. Вибір цього діагностичного методу зумовлений тим, що тест вважається об'єктивним методом контролю знань, інструментом, що дозволяє виявити факт засвоєння [538, с. 379].

Після складання тестові завдання пройшли перевірку, в якій взяли участь 112 студентів старших (4-5) курсів Інституту дошкільної та спеціальної освіти Державного закладу «Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», 86 студентів старших курсів психолого-педагогічного факультету Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», 108 студентів 4-5 курсів Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Перевірка здійснена за методикою В. С. Аванесова [4], що передбачала складання матриці результатів. У первинному вигляді тест містив 30 завдань. Правильну відповідь за цими завданнями кожного з респондентів, які взяли участь у пілотному тестуванні, позначали цифрою 1, а неправильну – 0. Якщо на певне запитання за всією вибіркою було отримано понад 90% неправильних або правильних відповідей, воно вважалось або занадто важким (некоректно сформульованим тощо), або дуже легким. Такі запитання (їх виявилось чотири)

було вилучено з тесту як непридатні. Як наслідок бланкове тестове завдання «Володіння базовими педагогічними поняттями» містило 26 запитань закритої форми із запропонованими відповідями, з яких потрібно було обрати правильний варіант із трьох поданих. Правильним, як у будь-якому тестовому завданні альтернативної форми, вважався тільки один варіант відповіді. До тесту була розроблена таблиця правильних відповідей. Магістрантам було подано індивідуальні варіанти цього тесту.

Отримані результати піддавалися критеріально-зорієнтованій інтерпретації, коли висновок вибудовувався уздовж логічного ланцюжка: завдання → відповіді → висновки про їх відповідність заданому критерію.

Коефіцієнт володіння базовими педагогічними поняттями був виражений у відсотках і дорівнював дробу, де чисельник – сума збігів із ключем, помножена на 100%, а знаменник – 26.

Критерії для висновків щодо володіння базовими педагогічними поняттями:

- до 30% – низький рівень;
- від 30 до 70% – середній;
- понад 70% – достатній.

Одержані за кожною методикою дані, інтерпретовані як рівні для спрощення математичної обробки одержаних результатів, упорядковувалися до стандартних значень за єдиною шкалою: достатній – 2; середній – 1; низький – 0.

Щоб отримати значення певного показника за кількома методиками, вираховували середнє арифметичне добутих значень за формулою:

$$P_j = \frac{\sum_i^n M_i}{n}, \text{ де}$$

M_i – значення i -ої методики;

n – кількість застосованих методик для розрахунку показника.

Якщо максимальне значення прийнятої шкали дорівнювало 2, а мінімальне – 0, розподіляли її пропорційно: так, кількісні результати від 0 до

0,66 інтерпретували як низький рівень вияву показника; від 0,67 до 1,33 – як середній; від 1,34 до 2 – як достатній.

Питальник «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань і вмінь» містить дві частини (Додаток В). Для діагностики за другим показником когнітивного компонента «сформованість базових методико-педагогічних знань» використано першу частину питальника, що містить 15 тверджень, наприклад: «Знаю основні дидактичні принципи», «Знаю форми організації навчання», «Усвідомлюю, від чого залежить побудова змісту навчання», «Розумію сутність особистісно-зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування», «Знаю основні методи і прийоми організації навчального процесу», «Знаю принципи побудови традиційних педагогічних технологій», «Знаю принципи побудови інноваційних педагогічних технологій», «Знаю, як аналізувати навчальні заняття та визначати їх ефективність» тощо. За поданою шкалою майбутні викладачі мали оцінити свої знання.

Сформованість базових методико-педагогічних знань оцінювалася за сумою балів, що отримали магістранти при самооцінці. За кожну відповідь «сформовано» майбутні викладачі отримували 2 бали, «частково сформовано» – 1 бал, «не сформовано» – 0 балів. Оскільки поданий перелік складався з 15 пунктів, то після опитування магістранти мали можливість отримати від 0 до 30 балів. Залежно від певної кількості набраних балів визначалися рівні сформованості діагностованих знань.

Шкала оцінювання: низький рівень – менш, ніж 10 балів; середній – від 10 до 20 балів; достатній – понад 20 балів.

Контрольна робота – наступна діагностична методика для визначення рівня сформованості за означеним показником, містила тридцять варіантів контрольних завдань, що розкривають сутність професійної діяльності викладача педагогічних дисциплін вищої школи. Їх подано за чотирма рівнями складності. Так, два перші запитання кожного варіанта є мінімумом, без якого студент не зможе рухатися далі у виконанні завдань кожного з варіантів. Це мінімальний рівень загальних вимог, що задається у вигляді тестових завдань

на розпізнавання і запитань репродуктивного характеру. Третє запитання кожного варіанта має реконструктивний характер і передбачало вміння застосовувати набуті теоретичні знання для рішення практичних завдань. Четверте завдання вимагало від магістрантів прояву творчості. Кожне завдання варіанту виступало як підготовча вправа, етап виконання подальшого завдання.

Майбутній викладач мав змогу самостійно обирати частини-порції варіанту контрольної роботи, які він міг виконати сьогодні, самостійно визначити, на якому рівні він засвоїв навчальний матеріал.

Шкала оцінювання: виконання лише першого завдання оцінювалося 35–49 балами – незадовільно з можливістю повторного складання (FX); першого і другого завдань кожного з варіантів – 50–69 балами – задовільно (DE); першого, другого і третього завдання – 70–89 – добре (BC); виконання всіх чотирьох завдань – 90–100 балів – відмінно (A).

Критеріями оцінювання слугували: повнота знань як вичерпна обізнаність з означеної проблеми; гнучкість – проявлялася в умінні магістранта трансформувати знання для самостійного пошуку способів їх використання; систематичність як упорядкованість і послідовна ієрархія деякої сукупності знань, розуміння зв'язків та взаємозалежностей між педагогічними явищами й об'єктами; усвідомленість як розуміння значення і можливостей застосування отриманих знань, виважений підхід до виконання завдань з адекватним розумінням належного результату.

У цьому зв'язку значення показників виразили таким чином: незадовільно (FX) – низький рівень; задовільно (DE) – середній рівень; добре (BC), відмінно (A) – достатній рівень.

Задля з'ясування наявних уявлень майбутніх викладачів педагогічних дисциплін про сутність методичної культури (третьій показник когнітивного компонента), її особливості, структуру і перспективи розвитку, було розроблено відповідний питальник (Додаток Г).

Оцінка отриманих результатів здійснена за поданим ключем у балах, а саме: менше ніж 4 бали – низький рівень сформованості уявлень майбутніх

викладачів про сутність методичної культури; від 4 до 8 балів – середній рівень; більш, ніж 8 балів – достатній рівень.

Для діагностики рівнів розвитку методичної культури за першим показником діяльнісно-організаційного компонента – організаційних здібностей – застосовано методику «Експрес діагностика організаційних здібностей» [580, с. 272–273]. Вибір цієї методики зумовлений можливістю виявлення рівнів організаторських здібностей. Вона містить 20 запитань, що стосуються життєвих ситуацій, і вимагають прояву здатності швидко й ефективно встановлювати контакти з людьми, впливати на них, розширювати соціальні зв'язки, самостійно приймати рішення у важливій справі або складній ситуації, прагнення проявляти ініціативу, обстоювати власні ідеї, заряджаючи ними своє оточення, виявляють емоційне ставлення до відповідних ситуацій тощо. Вони вимагали однозначної відповіді «так» або «ні».

Для кількісного аналізу отриманих результатів використано запропонований авторами методики ключ. Обчислення суми збігів з ключем давало змогу визначити коефіцієнт розвитку організаторських здібностей, що дорівнює дробу, де чисельник – сума збігів з ключем, помножена на 100%, а знаменник – 20. Якщо отриманий коефіцієнт був менший 40%, це свідчило про низький рівень організаторських здібностей; 40-70% – про середній; понад 70% – достатній.

Для розробки методики діагностики методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за наступним показником діяльнісно-організаційного компонента – сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін – було здійснено аналіз таких умінь для відбору їх базового «ядра». Його склад був зумовлений тим, що в основі всіх відомих класифікацій методичних умінь покладено уявлення про те, що вказані методичні категорії є складниками методичної системи, класичними компонентами якої є мета освіти, її зміст, організаційні форми, засоби і методи навчання та його

результат, а також результатами проведеного опитування викладачів вишів. На підставі цього була розроблена друга частина питальника «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань і вмінь» (пункти 16–31) (Додаток В). Оцінка результатів відбувалася залежно від суми балів, отриманих майбутніми викладачами при самооцінці. За кожну відповідь «сформовано» магістранти отримували 2 бали, «частково сформовано» – 1 бал, «не сформовано» – 0 балів. Оскільки поданий перелік складався з 16 пунктів, то студенти магістратури мали можливість отримати від 0 до 32 балів. Шкала оцінювання: низький рівень менш, ніж 10 балів; середній – від 10 до 21 бала, достатній – понад 21 бала.

Для більшої об'єктивності одержаних результатів було використано прогностичний метод експертних оцінок з проведенням інтуїтивно-логічного аналізу проблеми, результатом якого було кількісне судження (оцінка в балах) з подальшою формальною обробкою результатів. Незалежними експертами виступили провідні викладачі вищого навчального закладу, які працювали з магістрантами, здійснювали керівництво викладацькою практикою. Оцінка вмінь проводилася за розробленими в описаному вище питальнику позиціями з використанням його шкали оцінювання. Отримані результати узагальнювались і піддавались обробці статистичними методами (знаходилися середні показники статистичної сукупності).

Критеріями оцінювання результатів виступили об'єктивність, повнота і критичність. Об'єктивність визначено через кількість збігів самооцінки певного вміння з оцінюванням цього вміння незалежними експертами; повнота – завдяки з'ясуванню того, чи всі вміння було проаналізовано; критичність – відповідно до розходження оцінок, наданих магістрантами й незалежними експертами.

За кожним критерієм майбутні викладачі могли отримати від 1 до 3 балів: 1 критерій: більше, ніж 66% збігів – 3 бали; від 33% до 66% – 2 бали; менше, ніж 33% – 1 бал.

2 критерій: проаналізовано понад 90% умінь – 3 бали; від 70% до 89% – 2 бали; менше 70% – 1 бал.

3 критерій: розбіжність оцінок більше, ніж 2 бали – 1 бал; 2 бали – 2 бали; менше 2-х балів – 3 бали.

Максимальна кількість балів, що мали змогу отримати студенти магістратури – 9 балів. Достатній рівень сформованості методичної культури за означеним показником фіксувався, якщо досліджувані отримали 8-9 балів; середній – від 5 до 7 балів; низький – 3-4 бали.

Для перевірки особливостей прояву методичної культури за третім показником діяльнісно-організаційного компонента (досвід створення артефактів, методичних продуктів) було здійснено аналіз продуктів методичної діяльності майбутніх викладачів, а – саме розроблених ними конспектів лекційних занять з курсу «Дошкільна педагогіка».

Система оцінювання цього завдання відбувалася за такою шкалою:

3 бали – отримали магістранти, які розробили зручний для використання, охайно оформлений конспект, в якому мета і завдання відповідали темі та змісту заняття; інформація впорядкована відповідно до його теми і плану; виділене головне у відібраному матеріалі, який ілюстровано прикладами з практики дошкільної освіти, пов'язано з майбутньою професією студентів з урахуванням їхнього досвіду та підготовленості, доповнено матеріалом, що напевне зацікавить; запроектовано логіку викладання навчальної інформації; визначено найраціональніші форми організації навчання; дібрано продуктивні методи опрацювання навчального матеріалу в аудиторії; заплановано застосування інноваційних освітніх технологій; передбачено використання методів активізації навчальної діяльності студентів; заплановано використання оптимальних методів закріплення і перевірки їхніх навчальних досягнень; сформульовано адекватні навчальним завданням проблемні запитання; заплановано раціональне використання навчального часу;

2 бали – отримали студенти магістратури, які відповідно до сучасних вимог акуратно оформили конспект, у якому мета і завдання відповідали темі та

змісту заняття; інформація впорядкована, проте не завжди логічно пов'язана між собою; виділене головне у відібраному матеріалі, який однак не ілюстрований прикладами з практики дошкільної освіти; запропоновані форми організації навчання одноманітні, проте відповідають змісту заняття; заплановано застосування традиційних освітніх технологій; передбачено використання методів активізації навчальної діяльності студентів, заплановано використання методів закріплення і перевірки їхніх навчальних досягнень; первинне закріплення нового матеріалу не заплановано; намічене використання навчального часу прийнятне, проте може бути поліпшене;

1 бал – отримали магістранти, які розробили незручний для використання конспект, оформлення якого не відповідало сучасним вимогам; сформульовані мета і завдання не розкривали тему і зміст заняття, або взагалі не відповідали їм; інформація подана за принципом звичайної компіляції, фрагментарна і неупорядкована, та (або) повторює матеріал підручника; здійснена спроба виокремити головне у відібраному матеріалі не підкріплена достатньою аргументацією щодо його можливого використання у практиці дошкільної освіти; запропоновані форми організації навчання одноманітні; заплановано застосування традиційних методів навчання; методів активізації навчальної діяльності студентів не передбачено; первинне закріплення нового матеріалу не заплановано; запропоноване використання навчального часу потребує коректування.

Для діагностики рівня розвитку методичної культури за означеним показником було також застосовано розроблену нами методику «Створення методичної моделі навчального заняття». Вона передбачала самостійний вибір теми навчального заняття з курсу «Дошкільна педагогіка» і його опис за наданою моделлю, структурні елементи якої позначено умовними скороченнями. Їх зміст відповідно до обраної теми потрібно було розшифрувати. Наприклад,

Ф–Го–Іі–Го–Ф–Іо–Ф,

де Ф – фронтальна робота; Іо – індивідуальна робота (всі працюють самостійно, виконуючи одне й те саме завдання); Іі – індивідуальна робота, у якій кожний магістрант виконує власне завдання; Го – група розподіляється на підгрупи, які виконують однакові завдання; Гі – група розподіляється на підгрупи, які виконують різні завдання.

Наступне завдання полягало в самостійному складанні із запропонованих елементів власної методичної моделі того самого навчального заняття або його фрагмента та їх описі.

Оцінювання створеної студентами магістратури методичної моделі відбувалося за такою шкалою:

- ✓ магістрант, який отримав 1–2 бали, виконав завдання з помилками, запропонована модель описана фрагментарно і не відповідає обраній темі, власну модель заняття не пропонує (низький рівень);
- ✓ 3–4 бали – виконав завдання в повному обсязі, обидві моделі відповідають обраній темі, проте деякі фрагменти запропонованої послідовності елементів двох моделей та їх опис дублюються (середній рівень);
- ✓ 5 балів – виконує завдання в повному обсязі, створює оригінальну модель і відповідний обраній темі опис навчального заняття (достатній рівень).

Для визначення спрямованості особистості майбутнього викладача за першим показником ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури було використано стандартизовану методику – орієнтаційна анкета Б. Басса [580]. Вибір цієї методики зумовлений можливістю виявити такі види спрямованості особистості: спрямованість на себе, спрямованість на спілкування і спрямованість на справу. Автором методики спрямованість на себе характеризується орієнтацією особистості на пряму винагороду і задоволення безвідносно до роботи і співробітників, агресивністю в досягненні статусу, владністю, схильністю до суперництва, дратівливістю, тривожністю, інтровертованістю. Розглядається нами як найменш цінна щодо впливу на успішність майбутньої професійної діяльності – низький рівень (0 балів).

Спрямованість на спілкування означає прагнення за будь-яких умов підтримувати стосунки з людьми, орієнтацію особи на спільну діяльність, але часто на шкоду виконанню конкретних завдань або наданню щирої допомоги людям, орієнтацію на соціальне схвалення, залежність від групи, потребу у прихильності й емоційних стосунках з людьми. Її тлумачимо як нейтральну щодо впливу на майбутню професійну діяльність – середній рівень (1 бал). Спрямованість на справу (професійно зорієнтована) характеризується зацікавленістю особистості у розв'язанні ділових проблем, прагненням до якнайкращого виконання роботи, орієнтацією на ділову співпрацю, здатністю обстоювати власну думку в інтересах справи, корисної для досягнення спільної мети. Таку спрямованість трактуємо як найціннішу щодо здійснення викладацької діяльності – достатній рівень (2 бали).

Анкета містить 27 пунктів-суджень, на які пропонувалися три варіанти відповідей. Завдання студента магістратури полягало у виборі двох варіантів відповідей: однієї, що краще виражала його думку або відповідала реальності, і другої, яка, навпаки, найдалша від його думки або ж найменше відповідала реальності. За відповідь «найбільше» нараховувалися 2 бали, «найменше» – 0, за невибраний варіант – 1 бал. Бали, набрані за всіма пунктами анкети, підсумовувалися для кожного виду спрямованості окремо за поданою в методиці шкалою, що дозволило визначити домінантний тип спрямованості особистості.

Для визначення особливостей розвитку професійно-педагогічної мотивації було використано взаємодоповнюючу адаптовану автором стандартизовану методику «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» [580] і методика К. Замфір у модифікації А. О. Реана [489, с. 280–283].

Вибір методики «Самооцінка професійно-педагогічної мотивації» зумовлений тим, що вона дозволила визначити, який тип професійно-педагогічної мотивації був домінантним (професійна потреба, функціональний інтерес, допитливість, що розвивається, показна зацікавленість, епізодична цікавість або байдуже ставлення). Домінантними вважаються мотиви, що мали

вагоміші позиції в особистісній ієрархії мотивів, були найвищими. Вони ближче за інші пов'язані з перспективою досягнення відповідних цілей.

Завдання магістрантів полягало у виборі одного з п'яти варіантів відповідей (завжди, часто, не дуже часто, рідко, або ніколи), що більшою мірою відображало їхню думку або відповідало звичайній поведінці студентів магістратури. Пропонувалася така шкала оцінки виборів: «завжди» оцінюється 5 балами; «часто» – 4 балами; «не дуже часто» – 3 балами, «рідко» – 2 балами; «ніколи» – 1 балом. Підраховується сума «сирих» балів.

Як внутрішній рушійний чинник розвитку методичної культури майбутнього викладача найціннішою вважали мотивацію на рівні професійної потреби і функціонального інтересу (достатній рівень). Якщо домінантними виявлялися мотиви допитливості, що розвивається, і показної зацікавленості, таких досліджуваних було віднесено до середнього рівня розвитку професійної мотивації. Магістранти, в яких домінантними були мотиви епізодичної цікавості і байдужого ставлення до професійної діяльності, віднесено до низького рівня.

Складність мотиваційної сфери особистості викликає потребу множинних спроб класифікації мотивів і отримання додаткових експериментальних даних, що надають інформацію про особливості її розвитку. Аналіз наявного діагностичного інструментарію, результатів психолого-педагогічних досліджень, власний досвід дозволив дійти висновку про те, що цінну для започаткованого дослідження інформацію про особливості розвитку професійно-педагогічної мотивації майбутніх викладачів надає застосування методики К. Замфір у модифікації А. О. Реана [489]. Її автори вихідною прийняли досить поширену класифікацію мотивів на зовнішні та внутрішні. Уважається, що діяльність, яку зумовлюють мотиви, зовнішні щодо змісту самої діяльності, є вимушеною, неприродною і виконується людиною тільки поки діє чинник, який її викликає. Розрізняють також зовнішні позитивні (потреба в досягненні соціального престижу, матеріальній винагороді, пошані з боку інших, кар'єрному зростанні) і зовнішні негативні (прагнення уникнути

критики, інших неприємностей та покарань з боку адміністрації) мотиви. Перші – є більш прийнятними і бажаними, ніж останні.

Діяльність, що викликається внутрішніми мотивами (задоволеність від самого процесу і результату роботи, можливість більш повної реалізації в цій діяльності), є вираженням світогляду людини, природна для неї, має значення сама по собі і тому не потребує зовнішньої актуалізації. Такі мотиви свідчать про внутрішню потребу подальшого розвитку і є найціннішими для розвитку методичної культури майбутнього викладача.

Використана методика вивчення мотивації професійної діяльності містила такі мотиви: грошовий заробіток, прагнення кар'єрного зростання, прагнення уникнути критики з боку керівництва або колег, прагнення уникнути можливих покарань чи неприємностей, потреба в досягненні соціального престижу і поваги з боку інших, задоволення від самого процесу і результату праці, можливість якнайповнішої самореалізації саме в цій діяльності. Магістрантам потрібно було оцінити подані мотиви за ступенем їх значущості для них за наданою шкалою. Вибір «дуже незначною мірою» завжди оцінювався 1 балом; «достатньо незначною мірою» – 2 балами; «у невеликій, проте і не малій мірі» – 3 балами, «у достатньо великій мірі» – 4 балами, «у дуже великій мірі» – 5 балами.

Визначення домінантного типу мотивації відбувалося за запропонованими авторами методики формулами:

ВМ (внутрішня мотивація) = (оцінка п. 6 + оцінка п. 7) / 2

ЗПМ (зовнішня позитивна мотивація) = (оцінка п. 1 + оцінка п. 2 + оцінка п. 5) / 3

ЗНМ (зовнішня негативна мотивація) = (оцінка п. 3 + оцінка п. 4) / 2.

Кожен тип мотивації визначався за отриманим внаслідок розрахунків числом у межах від 1 до 5, причому як цілим, так і дробовим.

Залежно від вибору мотиваційний комплекс як структура професійно-педагогічної мотивації за шкалою, запропонованою авторами методики, репрезентований як оптимальний (достатній рівень), проміжний (середній) та найгірший (низький рівень).

Розробляючи діагностичний інструментарій для визначення рівня розвитку методичної культури за наступним показником ціннісно-мотиваційного компонента – ціннісної орієнтації майбутніх викладачів на методичну діяльність, яку трактували як свідоме індивідуальне позитивне ставлення до методичної діяльності, що виявляється в усвідомленні її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної діяльності – виходили з положення аксіології про те, що цінності, на відміну від норм, передбачають вибір, і тому саме в ситуаціях вибору найвиразніше проявляються характеристики, пов'язані з цим компонентом методичної культури. У ньому висвітлюються усвідомлені уявлення майбутніх викладачів про соціальну й особистісну значущість методичної діяльності, бажання її здійснювати, адже цінності є основою вибору власних дій.

Для діагностування рівня розвитку методичної культури за цим показником було розроблено анкету «Цінність методичної діяльності» (додаток Е), що включала чотири частини. Перша – містила перелік ситуацій, пов'язаних зі здійсненням методичної діяльності викладача вищої школи і шкалу, що давала магістрантам змогу визначити своє ставлення (позитивне, нейтральне або негативне) до них. Друга частина потребувала від студентів магістратури оцінки їхнього ставлення до низки тверджень, наприклад: «робота викладача потребує передусім дослідницьких умінь», «без методичної діяльності робота сучасного викладача неможлива», «розробка навчальної програми дисципліни занадто важка справа», «від якості конспекту значною мірою залежить успішність проведення навчального заняття» і т. ін. Завдання магістрантів полягало в уважному прочитанні цих тверджень і виборі за запропонованою шкалою (згоден, майже згоден, не згоден) свого ставлення до них. Наступне завдання передбачало ранжування в порядку значущості для магістрантів видів професійної діяльності викладача. Це дозволило завдяки аналізу величини рангів, що має методична діяльність, визначити її певну значущість для окремої особи або цілої вибірки щодо інших видів діяльності

викладача – навчальної, наукової, організаційної, виховної. 1 і 2 ранги, присвоєні відповідним видам діяльності, розглядалися як показник їх високої значущості; 3 і 4 ранги – середньої, а 5 – низької значущості для досліджуваного.

Четверта частина анкети пропонувала студентам магістратури побудувати ієрархію особистісних цілей магістерської підготовки. Це дозволило продиференціювати результати професійної підготовки залежно від їх цінності для особистості. Запропоновано десять цілей. По дві з них стосуються завдань підготовки до виконання навчальної, наукової, методичної, організаційної, виховної діяльності викладача ВНЗ. Оскільки 3 і 4 запитання тісно корелюють, порівняння наданих відповідей на них дозволило підвищити достовірність отриманих даних. Крім того, всі види діяльності викладача є важливими, тому тут апріорі немає соціально бажаної відповіді, або такої, що йде всупереч будь-яким соціальним нормам. Це дозволило отримати реальну картину щодо діагностованого феномена.

Сума балів, набраних магістрантами після виконання описаних завдань за розробленою шкалою була одночасно оцінкою рівня усвідомлення ними цінності методичної діяльності. Так, майбутні викладачі, що отримали більше, ніж 16 балів, віднесено до достатнього рівня, від 8 до 16 балів – до середнього; менше, ніж 8 балів – до низького рівня прояву досліджуваного параметру.

Результати анкетування щодо визначення методичної культури за означеним показником було проаналізовано разом із результатами, отриманими завдяки застосуванню наступної діагностичної методики – питальника «Ціннісна орієнтація на методичну діяльність». Він включав чотири запитання, що безпосередньо пов'язані з виконанням домашніх завдань щодо створення методичних продуктів. Вони визначали ставлення майбутніх викладачів до таких завдань, розуміння їх значення, можливі проблеми при виконанні. Оскільки більшості людей притаманна досить значна варіабельність поведінки залежно від ситуації, методику реалізували в умовах конкретної типової ситуації, або одразу після неї.

Якщо на запитання пунктів 1, 2 майбутній викладач обирав відповіді, помічені літерою «а», він отримував 2 бали; якщо літерою «b» – 1 бал; літерою «с» – 0 балів. Якщо на запитання третього пункту магістрант обирав відповіді, помічені літерою «b», він отримував 2 бали; якщо літерою «а» – 1 бал; літерою «с» – 0 балів. Негативна відповідь на четверте запитання оцінювалася 2 балами; перелік об'єктивних причин невиконання завдання – 1 балом, суб'єктивних – 0 балами. Шкала оцінювання: низький рівень – менше, ніж 3 бали; середній – від 3 до 6 балів, достатній – більше, ніж 6 балів.

Результати, отримані за двома описаними вище методиками для визначення ціннісного ставлення майбутніх викладачів до методичної діяльності, доповнювали один одного, а їх узагальнені результати свідчили про рівень розвитку досліджуваного показника.

Для діагностики розвитку рефлексивності за першим показником рефлексивно-оцінного компонента методичної культури було застосовано методику А. В. Карпова, В. В. Пономарьової [217]. Вибір цієї методики був зумовлений можливістю виявлення рівнів розвитку рефлексивності. Методика обіймала 27 тверджень, що відображають схильність до обмірковування того, що відбувається в житті, до роздумів над своїми діями і вчинками інших людей як поведінкових проявів, які виступають індикаторами рефлексивності. Оцінку ставлення досліджуваних до цих тверджень здійснювали за такою шкалою: абсолютно неправильно (1 бал), неправильно (2 бали), не знаю (3 бали), мабуть правильно (4 бали), правильно (5 балів), абсолютно правильно (6 балів).

Рівень рефлексивності визначено завдяки обчислення набраних досліджуваними балів, причому з них 15 тверджень є прямими, а інші 12 – зворотними. Це враховувалось, щоб отримати підсумковий бал, оскільки у прямих запитаннях урахуються цифри, відповідні відповідям випробовуваних, а у зворотних – значення, замінені на ті, що можна отримати при перевертанні шкали відповідей. Отримані «сірі» бали за наведеною шкалою переводились у стени. Досліджувані, що набрали понад 7 стени було

віднесено до достатнього рівня рефлексивності; від 4 до 7 – до середнього; менше 4 – до низького.

Зауважимо, що діагностика здатності майбутніх викладачів до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності проводилася завдяки використанню розроблених нами схем аналізу навчального заняття та методики самоаналізу проведення навчального заняття.

Аналіз і самоаналіз навчального заняття, як суттєвої одиниці педагогічного процесу, є важливим завданням, одним із видів методичної діяльності майбутнього викладача. Як відомо, аналіз (від грецького «analysis» – розкладання, розчленування) являє собою взаємопов'язані та взаємозумовлені методи вивчення певних явищ, процесів, дій, наслідків, у результаті яких відбувається виокремлення в досліджуваному феномені певних частин, елементів з подальшим їх розглядом як окремих складників одного цілого. Педагогічний аналіз поєднує в собі функції керування, контролю і координації. Він спрямований на вивчення фактичного стану справи, феномена, явища, обґрунтованості застосування різноманітних засобів, методів і прийомів для досягнення намічених цілей та завдань, на об'єктивну оцінку результатів педагогічного процесу і з'ясування можливостей переведення досліджуваного явища в якісно новий стан.

Аналіз навчального заняття – це система правил і операцій, потрібних для вивчення процесу здійснювання навчального заняття, його ефективності та причин, що впливають на його результативність. Відзначимо, що аналіз навчального заняття передбачав комплексний розгляд, де його різноманітні аспекти тісно пов'язані, а виокремлення одного з них носить умовний характер. На підставі цього й було розроблено схеми аналізу і самоаналізу навчального заняття (Додаток 3).

Критеріями оцінювання результатів виступили об'єктивність, повнота і критичність. Об'єктивність визначено через кількість збігів самооцінки кожного параметру й оцінок, наданих незалежними експертами, вираженою у відсотках.

Повнота визначалася завдяки з'ясуванню того, чи за всіма позиціями здійснена оцінка і самооцінка. Критичність з'ясовано відповідно до розбіжності оцінок, наданих магістрантами (достатнім вважалася розбіжність оцінок не менше, як у три бала).

За кожним критерієм майбутні викладачі могли отримати від 1 до 3 балів:

1 критерій: більше, ніж 66% збігів – 3 бала; від 33% до 66% – 2 бала; менше, ніж 33% – 1 бал.

2 критерій: проаналізовано більше, ніж 90% позицій – 3 бали; від 70% до 89% – 2 бали; менше 70% – 1 бал.

3 критерій: розбіжність оцінок понад 3 бали – 1 бал; 2-3 бали – 2 бали; менше 2-х балів – 3 бали.

Максимальна кількість балів, що мали змогу отримати магістранти за кожною методикою – 9 балів, мінімальна – 3 бали. Достатньо сформованою вважалася здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності, якщо досліджувані отримували 8-9 балів; сформованою на середньому рівні – від 5 до 7 балів; на низькому – 3-4 бали.

Для визначення рівня прояву методичної культури за наступним показником – здатності до саморозвитку – рефлексивно-оцінного компонента, використано модифіковані варіанти методики Є. І. Рогова «Вивчення рівня самопізнання педагога» [492] і першої частини методики Л. Н. Бережної [580], спрямованої на діагностику рівня прагнення до саморозвитку.

Вибір методики Є. І. Рогова як базової, зумовлений можливістю діагностування рівня розвитку самопізнання майбутнього викладача як передумови здатності до саморозвитку. Вона включає 21 твердження, з якими магістрант мав змогу погодитись або не погодитися. Збіг відповідей з наведеним автором методики ключем оцінювався 1 балом і давав підстави для кількісної оцінки результатів. Так, набрана сума балів від 14 до 21 свідчила про достатній рівень самопізнання; від 8 до 13 – середній; 7 і менше – низький рівень самопізнання.

Методика Л. Н. Бережної [580] дозволила виявити рівень прагнення особистості до саморозвитку. Вона містить 18 запитань, що стосуються самооцінки якостей особистості, які сприяють саморозвитку, умов професійного вдосконалення та його можливих перспектив, сфери професійних інтересів, особистісних уподобань і планів щодо самореалізації, життєвих настанов тощо. На кожне з поданих запитань надавалися три варіанти відповідей.

Обчислення кількісних результатів відбувалося за ключем, в якому подано бали, що отримували досліджувані, якщо обирали той чи той варіант відповіді за кожним пунктом анкети. За сумарною кількістю балів визначено рівень прагнення особистості до саморозвитку: від 18 до 29 – низький; від 30 до 44 – середній; від 45 до 54 – достатній.

Описаний вище комплекс діагностувальних методик дібрано таким чином, щоб отримати дані за всіма показниками когнітивного, діяльнісно-організаційного, ціннісно-мотиваційного і рефлексивно-оцінного компонентів методичної культури майбутнього викладача.

На рис. 4.1. подано блок-схему методики визначення рівня методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Значення кожного з компонентів методичної культури здобувалось обчисленням середнього арифметичного за трьома відповідними показниками за формулою:

$$K_i = \frac{\sum_{i=1}^n P_i}{n}, \text{ де}$$

K_i – компонент методичної культури (когнітивний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-оцінний, ціннісно-мотиваційний);

P_i – значення певного показника відповідного компонента;

n – кількість показників для відповідного компонента.

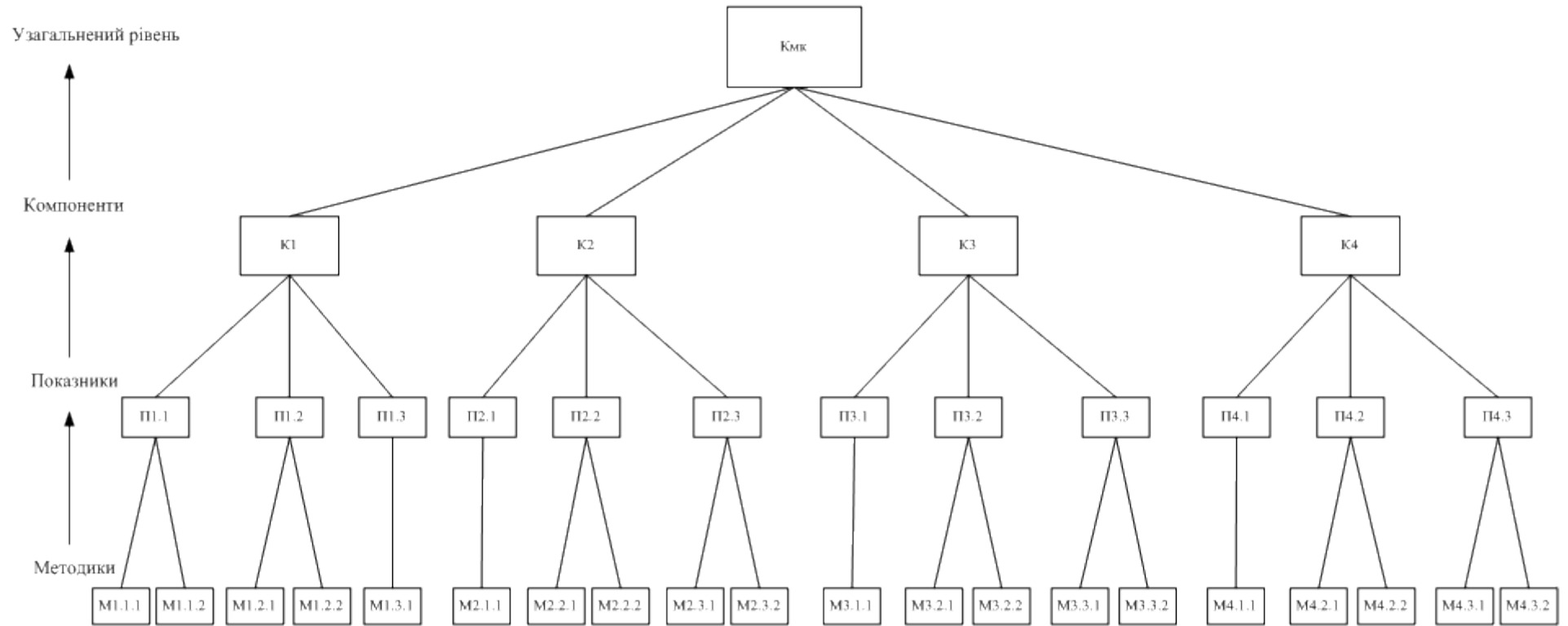


Рис. 4.1. Блок-схема методики визначення узагальненого рівня методичної культури

Оскільки методична культура майбутнього викладача вищої школи має рівневий характер, зумовлений ступенем сформованості її компонентів, середні значення даних, отримані за кожним компонентом методичної культури, було використано для розрахунку загального коефіцієнта розвитку методичної культури за формулою [374]:

де

K_{mk} – загальний коефіцієнт методичної культури,

K_k – коефіцієнт когнітивного компонента,

$K_{до}$ – коефіцієнт діяльнісно-організаційного компонента;

$K_{цм}$ – коефіцієнт ціннісно-мотиваційного компонента,

$K_{ро}$ – коефіцієнт рефлексивно-оцінного компонента.

Отримані результати інтерпретуємо за прийнятою шкалою:

від 0 до 0,66 – низький рівень;

від 0,67 до 1,33 – середній;

від 1,34 до 2 – достатній.

Як уже неодноразово наголошувалося в дослідженні, окремі компоненти методичної культури не розглядалися нами ізольовано, оскільки якість цілого (методичної культури) не зводиться до якості його окремих частин (компонентів), що взаємозалежні і взаємопов'язані. Певні межі між ними зумовлені дослідницькими завданнями (зокрема потребою не лише в якісному, а й у кількісному описі й аналізі досліджуваного феномена) та якісною своєрідністю показників їх розвитку, що містяться в цій структурі як її інтенція. Їх особливий характер поєднання, взаємодії і розгортання виявляє себе як своєрідний рівень розвитку методичної культури як феномена, що має складну внутрішню структуру.

4.2. Результати констатувальних зрізів та їх аналіз

У констатувальному експерименті взяли участь 257 студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта», з них – 128 магістрантів експериментальної групи (Державний заклад «Південноукраїнський

національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет») і 128 – контрольної ([Мукачівський державний університет](#), [Херсонський державний університет](#)).

Перше завдання констатувального етапу експерименту полягало в перевірці репрезентативності вибірки. Для його виконання було підсумовано загальну кількість магістрантів, які навчаються у вишах України за спеціальністю «Дошкільна освіта».

У табл. 4.2. подано перелік вишів України, де існує магістратура спеціальності «Дошкільна освіта» і наведено середню кількість осіб (відомості за 2009-2013 р.р.), які здобували відповідну освіту в кожному з означених вищих навчальних закладів. З табл. 4.2. бачимо, що генеральна сукупність дорівнює 321 особі.

Таблиця 4.2.

Генеральна сукупність магістрантів спеціальності «Дошкільна освіта», які навчаються в педагогічних вишах України

Вищий навчальний заклад	Кількість магістрантів
1. Бердянський державний педагогічний університет	9
2. Глухівський національний педагогічний університет імені Олександра Довженка	8
3. Державний вищий навчальний заклад «Донбаський державний педагогічний університет»	23
4. Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	7
5. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	10
6. Київський педагогічний університет імені Бориса Грінченка	11
Продовження таблиці	
7. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова	34

8. Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка	30
9. Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського	18
10. Мукачівський державний університет	18
11. Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»	32
12. Рівненський державний гуманітарний університет	17
13. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	18
14. Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди	20
15. Херсонський державний університет	15
16. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія	15
17. Чернівецький національний університет імені Юрія Фельковича	16
18. Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет»	10
19. Республіканський вищий навчальний заклад « Кримський гуманітарний університет »	10
Разом :	321

На підставі аналізу припустимих методів розрахунку обсягу вибірки, визначено, що до нашої ситуації оптимально підходить розрахунок репрезентативної вибірки, розроблений В. І. Паніотто [449] з використанням розрахунку граничної помилки вибірки за теоремою П. Л. Чебишева. На підставі об'єму генеральної сукупності (321 особа) об'єм досліджуваної вибірки магістрантів у кількості 257 осіб становить 80,06%.

Для розрахунку середньої похибки вибірки використана формула:

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n} \left(1 - \frac{n}{N}\right)}$$

де n – об'єм вибіркової сукупності = 257;

N – об'єм генеральної сукупності = 321;

σ^2 – дисперсія.

Розрахунок дисперсії проводиться за формулою:

$$\mu = \sqrt{\frac{\sigma^2}{n}}$$

Оскільки за похибку першого рівня вибірки взятий 5% результат [449, с. 81], формула набуває вигляду:

$$0,05 = \sqrt{\frac{\sigma^2}{257}}; \text{ отже, значення дисперсії: } \sigma^2 = 0,025 * 257 = 0,6425$$

Підставляємо у формулу розрахунку середньої похибки вибірки значення дисперсії 0,6425 і отримуємо:

$$\mu = \sqrt{\frac{0,6425}{257} \left(1 - \frac{257}{321}\right)} = \sqrt{0,0025 * 0,1994} = \sqrt{0,0498} \approx 0,0223$$

або 2,23%.

Отже, середня похибка обраної вибірки у 257 магістрантів становить 2,23%. Отримане значення середньої похибки вибірки порівнюємо з граничною похибкою вибірки за формулою:

$$\Delta_{\bar{x}} = t^* \mu_x,$$

де t – нормоване відхилення – «коефіцієнт довіри», що є величиною постійною, і для рівня ймовірності 0,05 становить значення 1,96 [27];

μ_x – середня похибка вибірки, яку ми вираховували вище = 0,0223.

Для визначення максимального граничного значення похибки підставимо отримані значення в наявну формулу і отримаємо вираз:

$$\Delta_{\bar{x}} = 1,96 * 0,0223 = 0,0437 = 4,37\%$$

Відтак, розрахунок середньої похибки доказав, що властивості обраної сукупності магістрантів представляють характеристику генеральної, тобто дані, отримані для вибірки у 257 магістрантів є типовими для всієї генеральної сукупності магістрантів, які навчаються у вишах України за спеціальністю «Дошкільна освіта».

Наступним завданням констатувального етапу експерименту було визначення наявних рівнів методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін до початку формувального експерименту.

Кількісні результати розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за когнітивним компонентом подано в табл. 4.3. Як бачимо з табл. 4.3., за першим показником когнітивного компонента – володіння і розуміння професійної мови, з достатнім рівнем в експериментальній групі було виявлено 20,93%, в контрольній – 21,09% респондентів. Середній рівень цього показника визначено в 42,64% магістрантів експериментальної й у 42,97% – контрольної груп; низький – відповідно у 36,43% і 35,94% майбутніх викладачів.

Таблиця 4.3.

**Рівні розвитку методичної культури за показниками
когнітивного компонента (у %)**

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	35,94	42,97	21,09	36,43	42,64	20,93
2	29,69	42,97	27,34	30,23	42,64	27,13
3	60,94	39,06	-	60,47	39,5	-
Загальний рівень	45,31	37,50	17,19	48,06	34,11	17,83

За результатами діагностування методичної культури за другим показником когнітивного компонента – сформованості базових методико-педагогічних знань, як бачимо з табл. 4.3., достатній рівень було зафіксовано у 27,13% магістрантів експериментальної і у 27,34% – контрольної груп; середній

– у 42,64% і 42,97%; низький – у 30,23% і 29,69% магістрантів експериментальної і контрольної груп.

Достатній рівень методичної культури за третім показником когнітивного компонента – уявлення про сутність методичної культури викладача, не було зафіксовано в жодного магістранта. Середній рівень за означеним показником когнітивного компонента виявлено у 39,53 респондентів експериментальної й у 39,06% – контрольної груп. Найбільша кількість майбутніх викладачів виявилася на низькому рівні – 60,47% в експериментальній та 60,94% – в контрольній групах.

Щодо загального рівня розвитку методичної культури за когнітивним компонентом, то на достатньому рівні перебувало 17,83% і 17,19% майбутніх викладачів експериментальної і контрольної груп; на середньому – відповідно 34,11% і 37,50%; низькому – 48,06% магістрантів експериментальної та 45,31% – контрольної груп.

Результати дослідження рівнів розвитку методичної культури за діяльнісно-організаційним компонентом подано в табл. 4.4.

Таблиця 4.4.

**Рівні розвитку методичної культури за
діяльнісно-організаційним компонентом (у %)**

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	30,47	48,44	21,09	31,01	48,06	20,93
2	69,53	30,47	-	69,77	30,23	-
3	78,13	20,31	1,56	78,29	20,16	1,55
Загальний рівень	53,13	46,88	-	53,49%	46,51%	-

Як бачимо з табл. 4.4., достатній рівень розвитку організаторських здібностей за першим показником діяльнісно-організаційного компонента було виявлено в 20,93% магістрантів експериментальної і 21,09% контрольної груп. Середній рівень розвитку організаторських здібностей виявили 48,44%

майбутніх викладачів експериментальної і 48,06% – контрольної груп; низький – 31,01% магістрантів експериментальної та 30,47% – контрольної груп.

Достатній рівень розвитку методичної культури за другим показником діяльнісно-організаційного компонента – сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, не було зафіксовано; середній – діагностовано у 30,23% майбутніх викладачів експериментальної та в 30,47% – контрольної груп; низький рівень продемонстрували більшість магістрантів експериментальної і контрольної груп – відповідно 69,77% та 69,53%. Отже, отримані результати виявили домінування низького рівня сформованості досліджуваних умінь, що переконливо засвідчує необхідність посилення уваги щодо їх подальшого розвитку.

Нагадаємо, що для діагностики розвитку методичної культури за означеним показником було застосовано розроблену нами методику «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь» і метод експертних оцінок. Критеріями оцінювання результатів виступили об'єктивність, повнота і критичність. Об'єктивність визначено через кількість збігів самооцінки певного вміння й оцінюванням цього вміння незалежними експертами, що проілюстровано на графіку на рис. 4.2. Так, на осі X розташовано оцінювані вміння, а на осі Y – середнє арифметичне значення оцінки експертів і самооцінки відповідного вміння в балах. Оскільки результати за обома групами виявилися максимально тотожними, вважали можливим проілюструвати їх єдиним для експериментальної і контрольної груп рисунком.

Середні значення самооцінок магістрантів за всіма вміннями, необхідними для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, як бачимо з рис. 4.2., значно перевищують дані експертів. Цей факт, на наш погляд, пояснюється, з одного боку, недостатньо розвинутою рефлексивністю магістрантів, низьким

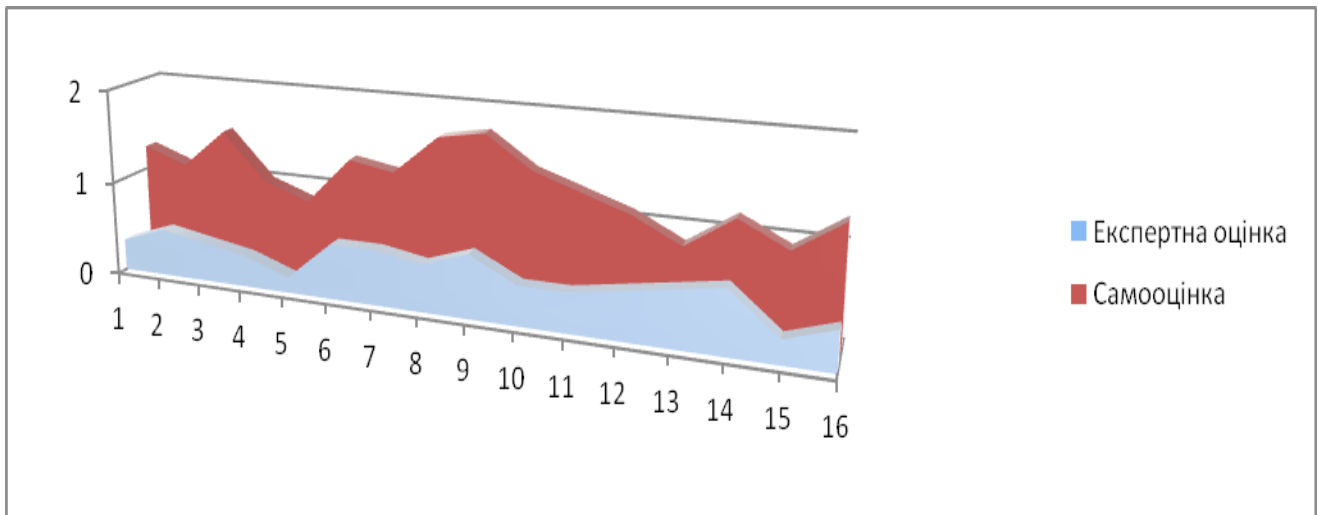


Рис. 4.2 Оцінка експертів і самооцінка магістрантів щодо сформованості базових методико-педагогічних умінь (констатувальний зріз)

усвідомленням сутності оцінюваних умінь, соціально зумовлених вимог щодо їх якісного наповнення, а з іншого, зорієнтованою на успіх ситуацією, у якій перебувають майбутні викладачі. Проте порівняння результатів оцінки експертів і самооцінки магістрантів виявило й певні узгодження: найнижчі результати отримано за вміннями, потрібними для запровадження інноваційних методів навчання та необхідних для успішної професійно-педагогічної комунікації; найвищі – за вміннями, потрібними для здійснення аналізу навчального заняття. Збіг «піків» обох графіків також відбувся щодо оцінки і самооцінки вміння визначати мету і завдання заняття та здатності аналізувати ефективність власної педагогічної діяльності.

Достатній рівень розвитку методичної культури за третім показником досліджуваного компонента – досвід створення методичних продуктів як артефактів, засвідчили лише 1,55% і 1,56% магістрантів експериментальної та контрольної груп. Середній рівень зафіксовано у 20,16% майбутніх викладачів експериментальної і у 20,31% – контрольної груп. На жаль, найбільша кількість респондентів перебували на низькому рівні прояву методичної культури за означеним показником: 78,29% – в експериментальній і 78,13% – у контрольній групах.

Узагальнення даних за всіма показниками діяльнісно-організаційного компонента засвідчило, що на достатньому рівні не було жодного респондента. Середній рівень розвитку методичної культури за діяльнісно-організаційним компонентом був у 46,51% майбутніх викладачів експериментальної і в 46,88% – контрольної груп. Більшість магістрантів обох груп перебували на низькому рівні: 46,51% – в експериментальній і 53,13% – у контрольній групах.

Кількісні результати розвитку методичної культури за рефлексивно-оцінним компонентом подано в табл. 4.5.

Таблиця 4.5.

**Рівні розвитку методичної культури за
рефлексивно-оцінним компонентом (у %)**

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	53,91	42,97	3,13	53,49	43,41	3,10
2	49,22	44,53	6,25	48,84	44,96	6,20
3	37,50	42,97	19,53	37,21	42,64	20,16
Загальний рівень	49,22	47,66	3,13	50,39	48,06	1,55

За даними табл. 4.5., достатній рівень розвитку методичної культури за першим показником рефлексивно-оцінного компонента (рефлексивність), продемонстрували 3,10% магістрантів експериментальної і 3,13% – контрольної груп. На середньому рівні було 43,41% і 42,97% магістрантів експериментальної і контрольної груп; низькому – 53,49% і 53,91%.

За другим показником розвитку методичної культури «здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності» лише 6,20% (експериментальна група) і 6,25% (контрольна група) магістрантів виявили достатній рівень; 44,96% і 44,53% – середній та 48,84% і 49,22% – низький.

Як бачимо з табл. 4.5., результати розвитку методичної культури за показником «здатність до самопізнання і саморозвитку» засвідчили на достатньому рівні 20,16% майбутніх викладачів експериментальної та 19,53% –

контрольної груп; середній – відповідно 42,64% і 42,97%; низький – 37,21% (експериментальна група) та 37,50% (контрольна група).

Отже, за другим показником результати оцінювання методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» виявилися кращими за попередні, але нижчими, ніж за третім показником «здатність до самопізнання і саморозвитку».

Як засвідчує табл. 4.5., достатній рівень розвитку методичної культури за рефлексивно-оцінним компонентом діагностовано в 1,55% магістрантів експериментальної і в 3,13% – контрольної груп; середній – у 48,06% та 47,66%; низький – у 50,39% і 49,22% відповідно.

Розподіл майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за рівнями розвитку методичної культури за ціннісно-мотиваційним компонентом подано в табл. 4.6.

Таблиця 4.6.

Рівні розвитку методичної культури
за ціннісно-мотиваційним компонентом (у %)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	37,50	42,19	20,31	37,98	41,86	20,16
2	25,78	40,63	33,59	26,36	40,31	33,33
3	50,78	39,84	9,38	51,16	39,53	9,30
Загальний рівень	30,47	42,97	26,56	31,01	42,64	26,36

Із табл. 4.6. видно, що отримані результати розвитку методичної культури за першим показником (професійно-зорієнтована спрямованість особистості) цього компонента свідчать про те, що достатній рівень виявили – 20,16% магістрантів експериментальної і 20,31% – контрольної груп. Середній рівень виявлено в більшості майбутніх викладачів – 41,86% в експериментальній і

42,19% – в контрольній групах; низький рівень – у 37,98% магістрантів експериментальної та 37,50% – контрольної груп.

Дослідження особливостей розвитку професійно-педагогічної мотивації як внутрішнього рушійного чиннику розвитку методичної культури майбутнього викладача (наступний показник ціннісно-мотиваційного компонента) показало, що мотивацію на рівні професійної потреби виявили 16,28% магістрантів експериментальної і 15,63% майбутніх викладачів контрольної груп; функціонального інтересу – відповідно 21,71% і 21,88%; допитливості, що розвивається – 11,63% та 12,5%; показної зацікавленості – 30,22% і 28,91%; епізодичної цікавості – 10,08% та 11,72%; байдужого ставлення до професійної діяльності – 10,08% і 9,36%. Таким чином, найбільша кількість досліджуваних виявила мотиви показної зацікавленості, що не можуть вважатися достатньо продуктивними для розвитку їхньої методичної культури. Насторожує і той факт, що виявилися майбутні викладачі з байдужим ставленням до професійної діяльності.

Інформацію про особливості розвитку професійно-педагогічної мотивації майбутніх викладачів було одержано за методикою К. Замфір у модифікації А. О. Реана. Так, внутрішній тип професійно-педагогічної мотивації виявлено в 31,01% майбутніх викладачів експериментальної і 32,81% – контрольної груп. Він вважається оптимальним, оскільки такі мотиви свідчать про внутрішню потребу подальшого розвитку, чіткі уявлення про себе в майбутній ролі викладача педагогічних дисциплін і є найціннішими для розвитку методичної культури. Для цих магістрантів характерними є такі мотиваційні комплекси: $ВМ > ЗПМ > ЗНМ$ (10,08% – експериментальна група, 11,72% – контрольна група) і $ВМ = ЗПМ > ЗНМ$ (20,93% – експериментальна група, 21,09% – контрольна група), де $ВМ$ – внутрішня мотивація, $ЗП$ – зовнішня позитивна мотивація, $ЗНМ$ – зовнішня негативна мотивація.

Подальший аналіз отриманих результатів дозволив встановити, що для 48,84% майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» експериментальної групи і для 48,44% – контрольної груп

характерною є зовнішня позитивна мотивація. Вони обрали такі мотиваційні комплекси: $BM < ЗПМ > ЗНМ$ – 11,63% – експериментальна група, 10,94% – контрольна група; $BM > ЗНМ > ЗПМ$ – 10,85% – експериментальна група, 12,50% – контрольна група; $BM > ЗПМ = ЗНМ$ – 17,05% – експериментальна група, 15,63% – контрольна група; $BM = ЗПМ = ЗНМ$ – 4,65% – експериментальна група, 3,91% – контрольна група; $BM = ЗПМ < ЗНМ$ – 4,65% – експериментальна група, 5,47% – контрольна група. Зовнішні негативні мотиви виявлені у 20,15% магістрантів експериментальної та 18,75% – контрольної груп. З них мотиваційний комплекс – $ЗНМ > ЗПМ > BM$, що найменше сприяє розвитку методичної культури, – діагностовано в 7,75% майбутніх викладачів експериментальної і у 8,59% – контрольної груп. Інший мотиваційний комплекс, що заважає розвитку методичної культури – $ЗНМ > BM > ЗПМ$ – зафіксовано у 12,40% досліджуваних експериментальної і 10,16% – контрольної груп.

Отже, узагальнені результати, отримані за другим показником ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури (професійно-педагогічна мотивація), подані в таблиці 4.6., демонструють, що достатній рівень розвитку методичної культури за означеним показником зафіксовано у 33,33% магістрантів експериментальної та 33,59% – контрольної груп; середній – у 40,31% магістрантів експериментальної та 40,63% – контрольної групи; низький – у 26,36% майбутніх викладачів експериментальної та 25,78% – контрольної груп.

Достатній рівень ціннісної орієнтації на методичну діяльність (третій показник діагностованого компонента), виявили лише 9,30% магістрантів експериментальної та 9,38% – контрольної груп; середній – відповідно 39,53% і 39,84%; низький – більше, ніж половина майбутніх викладачів (51,16% – в експериментальній і 50,78% – у контрольній групах).

Таким чином, до низького рівня розвитку методичної культури за ціннісно-мотиваційним компонентом віднесено 31,01% майбутніх викладачів експериментальної і 30,47% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено

42,64% майбутніх викладачів експериментальної і 42,97% – контрольної груп. Магістрантів з достатнім рівнем прояву методичної культури за ціннісно-мотиваційним компонентом виявлено 26,36% в експериментальній і 26,56% – в контрольній групах.

Результати поосібного діагностування студентів магістратури подано в додатку З (експериментальна група) і додатку К (контрольна група).

Оскільки кількісна характеристика загальних рівнів розвитку методичної культури є недостатньою без надання їм якісної визначеності як особливої цілісності, дамо характеристику рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», що описують специфіку проявів та взаємозв'язків когнітивного, діяльнісно-організаційного, рефлексивно-оцінного та ціннісно-мотиваційного компонентів як критеріїв її розвитку на кожному з них.

Професійно-аксіологічний (достатній) рівень характерний для майбутніх викладачів, у яких достатньою сформовані базові методико-педагогічні знання, яким відповідає розуміння і володіння професійною мовою й усвідомлені уявлення про сутність методичної культури викладача; сформовані уміння, необхідні для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, які студенти магістратури гармонійно поєднують з організаторськими здібностями та досвідом створення методичних продуктів; наявний високий рівень рефлексивності, здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності, прагнення до самопізнання і саморозвитку. У магістрантів цього рівня домінантною є мотивація на рівні професійної потреби і функціонального інтересу; основну рушійну силу мають внутрішні мотиви при незначній долі зовнішньо позитивних і майже відсутності зовнішньо негативних мотивів; характерною є професійно-зорієнтована спрямованість особистості (спрямованість на справу), що виявляється в зацікавленості у розв'язанні ділових проблем, прагненні до якнайкращого виконання роботи, здатності обстоювати власну думку в інтересах справи, корисної для досягнення

суспільно цінної мети; зацікавленість, вчасне, оригінальне та якісне виконання навчальних завдань щодо методичної діяльності, усвідомлення її важливості для професійно-педагогічної підготовки, успішного здійснення майбутньої професійної (викладацької) діяльності.

Соціально-імперативний (середній) рівень властивий майбутнім викладачам, у яких сформовані базові методико-педагогічні знання, вони розуміють сутність, проте не завжди адекватно ситуації вживають професійну мову; наявні деякі, однак фрагментарні і несистематизовані уявлення щодо сутності методичної культури викладача. Магістранти цього рівня проявляють організаторські здібності, вміння, потрібні для відбору і впровадження традиційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, мають певний досвід створення методичних продуктів як артефактів. Поряд з недостатньо розвиненою рефлексивністю виявляють здатність до самопізнання і саморозвитку, оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності, проте не завжди об'єктивної. Домінантними для студентів магістратури цього рівня є мотиви допитливості, що розвивається і показної зацікавленості. Основну рушійну силу мають внутрішні мотиви при значній долі зовнішньо позитивних і зовнішньо негативних; характерна спрямованість на спілкування, орієнтація на соціальне схвалення, потреба у прихильності й емоційних стосунках з оточенням, проте часто на шкоду виконанню конкретних завдань зі створення методичних продуктів. Важливість методичної діяльності розуміють, але її здійснення не є пріоритетом.

Базовий (низький) рівень розвитку методичної культури притаманний майбутнім викладачам, у яких сформовані окремі базові методико-педагогічні знання, відсутні усвідомлені уявлення щодо сутності методичної культури; недостатнім є володінням і розумінням професійної мови, застосування якої часто не відповідає контексту ситуації. Для респондентів цього рівня властивий загальний низький рівень сформованості вмінь, необхідних для відбору і запровадження традиційних та відсутність умінь щодо застосування інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, яким

відповідає досвід створення методичних продуктів; відчувають потребу в розвитку організаторських здібностей; слабо володіють педагогічною рефлексією, мають утруднення щодо здійснення оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності; загальмована здатність до самопізнання і саморозвитку. Домінантними для студентів магістратури цього рівня є мотиви епізодичної цікавості і байдужого ставлення до професійної діяльності; основною рушійною силою виступають зовнішні позитивні мотиви (заохочення, повага товаришів тощо) при значній долі зовнішніх негативних мотивів. Внутрішні позитивні мотиви (саморозвиток, задоволення справою тощо) не відіграють значної ролі. Магістранти характеризуються спрямованістю особистості на себе, орієнтацією на пряму винагороду і задоволення безвідносно до результатів навчальної та квазіпрофесійної діяльності, схильністю до суперництва. Методична діяльність не входить для них до пріоритетних видів діяльності майбутнього викладача, не усвідомлюється як цінність.

У табл. 4.7. подано результати констатувального етапу експерименту

Таблиця 4.7.

**Загальні рівні розвитку методичної культури
(констатувальний зріз)**

Загальні рівні розвитку методичної культури	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Професійно-аксіологічний (достатній)	6	4,65	3	2,34
Соціально-імперативний (середній)	51	39,53	60	46,88
Базовий (низький)	72	55,81	65	50,78

щодо визначення загальних рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Згідно з табл. 4.7., методична культура на професійно-аксіологічному (достатньому)

рівні була лише в шести (4,65%) майбутніх викладачів експериментальної і і трьох (2,34%) – контрольної груп.

Кількість майбутніх викладачів, розвиток методичної культури яких перебував на соціально-імперативному (середньому) рівні, коливалася від 51 особи (39,53%) – в експериментальній групі до 60 осіб (46,88%) – в контрольній. У магістрантів як експериментальної, так і контрольної груп зафіксовано переважно базовий (низький) рівень розвитку методичної культури. Зокрема, в експериментальній групі його виявлено в 72 магістрантів (55,81%), а в контрольній – у 65 осіб (50,78%).

Подані в табл. 4.7. результати констатувального етапу педагогічного експерименту демонструють, що магістранти експериментальної та контрольної груп засвідчили майже однакові результати. Оскільки ці групи були сформовані довільно, потрібно статистично довести припущення про те, що вони належать до однієї генеральної сукупності, а різниця щодо розвитку методичної культури майбутніх викладачів, які входять до їх складу, не є статистично значущою.

Отже, наступним завданням констатувального етапу педагогічного експерименту була перевірка статистичної гіпотези про однорідність контрольної й експериментальної вибірок. Вона реалізована на основі непараметричного методу (медіанний критерій), оскільки отримані експериментальні дані не підпорядковуються нормальному закону розподілу. Зазначимо також, що контрольна й експериментальна вибірки мають майже однаковий розмір: 128 і 129 респондентів відповідно. Перевірка полягала у виокремленні відмінності центральної тенденції вибірок, одночасно показником виступила медіана значень рівня розвитку методичної культури в кожній з вибірок (Додаток Л).

Розрахунки показали, що для результатів діагностування рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів експериментальної і контрольної груп на констатувальному етапі дослідження значення медіанного критерію – $T_{\text{набл}}=0,0343$. З огляду на те, що $T_{\text{крит}}=3,841$, статистична гіпотеза H_0

приймається на рівні значущості $\alpha = 0,05$. Отож, різниця між результатами діагностування розвитку методичної культури магістрантів експериментальної і контрольної груп не є статистично вагомою, що дозволяє їх розглядати як єдину сукупність.

Таким чином, результати констатувального експерименту свідчать про те, що за відсутності спеціально організованого процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів вона недостатньо інтенсивно розвивається як за когнітивним, діяльнісно-організаційним, так і рефлексивно-оцінним та мотиваційно-ціннісним компонентами, що відбивається в переважанні кількості магістрантів з базовим рівнем методичної культури і практичній відсутності майбутніх викладачів з професійно-аксіологічним рівнем. Зміна ситуації, що склалася, вимагає реалізації технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістерської підготовки.

4.2.1. Прогнозування розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта». Отримані в ході проведення констатувального етапу педагогічного експерименту дані використані для побудови математичної моделі методичної культури. Для цього був застосований регресійний аналіз, що дозволив досліджувати залежність однієї залежної змінної, якою в нашому дослідженні є рівень методичної культури, від кількох інших – незалежних змінних, якими виступили показники компонентів означеного феномена. Обраний метод математичної статистики дав змогу, завдяки створенню рівняння лінійної множинної регресії, встановлювати наявність і характер зв'язку між змінними, а також прогнозувати значення залежної змінної за допомогою незалежних, визначаючи їх роль у можливих варіаціях залежної. Тим самим можемо стверджувати, що утворена таким чином математична модель є прогностичною.

Отже, для залежної (пояснюваної) змінної «рівень методичної культури» (Y) рівняння лінійної регресії має вигляд [70, с. 141]:

$$Y = \beta_0 + \beta_1 \cdot X_1 + \beta_2 \cdot X_2 + \beta_3 \cdot X_3 + \dots + \beta_m \cdot X_m + \varepsilon, \text{ де}$$

β_0 – початковий рівень методичної культури;

X_1, X_2, \dots, X_m – показники компонентів методичної культури;

$\beta_1, \beta_2, \beta_3, \dots, \beta_m$ – коефіцієнти множинної регресії (значення параметрів, що вказують на ступінь впливу X_1, X_2, \dots, X_m на результативну ознаку рівня методичної культури Y);

ε – випадкова помилка (відхилення).

Перевірку забезпечення статистичної надійності результатів подано в додатку М.

За результатами регресійного аналізу і використання програмного продукту MS Excel виведене таке рівняння регресії:

$$Y_{\text{теор}} = -0,53879 + 0,215045 \cdot X_1 + 0,15546 \cdot X_2 + 0,205965 \cdot X_3 + 0,037981 \cdot X_4 + 0,046738 \cdot X_5 + 0,165998 \cdot X_6 + 0,09238 \cdot X_7 + 0,138005 \cdot X_8 + 0,077588 \cdot X_9 + 0,155919 \cdot X_{10} + 0,11708 \cdot X_{11} + 0,105519 \cdot X_{12},$$

де залежна змінна $Y_{\text{теор}}$ є результативною ознакою рівня методичної культури та залежить від багатьох змінних – X_1, X_2, \dots, X_{12} . Це й зумовило вибір і використання в дослідженні саме множинної лінійної регресії.

Відповідно до отриманих даних, знайдена математична модель методичної культури побудована у вигляді лінійної множинної регресії, що засвідчує залежність рівня методичної культури (залежної (пояснюваної) змінної) від відповідних показників (незалежних змінних).

Загальна якість (достовірність) рівняння лінійної регресії перевірена за значенням коефіцієнта кореляції Пірсона (Додаток М).

Оцінку статистичної значущості отриманих коефіцієнтів рівняння регресії здійснено на підставі t-статистики за формулою:

$$t = \frac{b_j}{s_{b_j}} \quad [70, \text{ с. 154}]$$

Для нашого випадку вона відповідає розподіленню Стюдента з числом ступенів свободи $v=n-m-1$, де n – кількість спостережень (257), m – кількість чинників (12). Таким чином, число степенів свободи дорівнює 244.

Отже, для даних нашої вибірки визначимо дисперсії емпіричних коефіцієнтів регресії:

$$S_{b_j}^2 = S^2 z_{jj} = \frac{\sum e_i^2}{n-m-1} z_{jj}, j=0,1, \dots, m.$$

$S_{b_j} = \sqrt{S_{b_j}^2}$ – стандартна похибка коефіцієнта регресії [70, с. 151].

z_{jj} – j -й діагональний елемент матриці Z^{-1} = [70, с. 150].

Обрахування проведено за допомогою MS Excel.

У табл. 4.8. подані отримані значення t -статистики для кожного з дванадцяти показників розвитку методичної культури.

Таблиця 4.8.

Значення t -статистики для показників розвитку методичної культури

S^2 для п-ка 1	0,000297302	t для п-ка 1	-1812,26
S^2 для п-ка 2	0,000222811	t для п-ка 2	965,1425
S^2 для п-ка 3	0,000257823	t для п-ка 3	602,9708
S^2 для п-ка 4	0,000190115	t для п-ка 4	1083,37
S^2 для п-ка 5	1,19114E-05	t для п-ка 5	3188,654
S^2 для п-ка 6	0,000173433	t для п-ка 6	269,485
S^2 для п-ка 7	0,00026274	t для п-ка 7	631,7965
S^2 для п-ка 8	0,000551438	t для п-ка 8	167,526
S^2 для п-ка 9	0,00038326	t для п-ка 9	360,081
S^2 для п-ка 10	3,41498E-05	t для п-ка 10	2271,982
S^2 для п-ка 11	1,62014E-05	t для п-ка 11	9623,81
S^2 для п-ка 12	5,49232E-05	t для п-ка 12	2131,709
S^2 для п-ка 13	5,08037E-05	t для п-ка 13	2076,999

Відомо за правилами інтерпретації значущості коефіцієнтів [70, с. 154]:

- Якщо $|t| < 1$, то коефіцієнт статистично не значущий;
- Якщо $1 < |t| < 2$, то коефіцієнт відносно значущий;
- Якщо $2 < |t| < 3$, то коефіцієнт значущий;
- Якщо $|t| > 3$, то коефіцієнт здійснює суттєвий вплив.

Отже, дотримуючись зазначених правил, зроблено висновок: оскільки t для всіх коефіцієнтів по модулю більше, ніж 3, то всі отримані коефіцієнти регресії є суттєво значущими.

Для інтерпретації результатів, отриманих завдяки створеній методом множинної регресії математичної моделі, представимо в табл. 4.9. коефіцієнти впливу кожного показника методичної культури (незалежної змінної) на розвиток методичної культури майбутніх викладачів (значення залежної змінної). Згідно зі значеннями коефіцієнтів β_i визначили (табл. 4.9.), який вплив

Таблиця 4.9.

Вплив показників методичної культури на її загальний рівень

Показник методичної культури	Змінна	Коефіцієнт β_i
Володіння і розуміння професійної мови	X_1	0,215045
Сформованість базових методико-педагогічних знань	X_2	0,155460
Уявлення про сутність методичної культури викладача	X_3	0,205965
Організаторські здібності	X_4	0,037981
Сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін	X_5	0,046738
Досвід створення методичних продуктів як артефактів	X_6	0,165998
Рефлексивність	X_7	0,092380
Здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності	X_8	0,138005
Здатність до самопізнання і саморозвитку	X_9	0,077588
Професійно-зорієнтована спрямованість особистості	X_{10}	0,155919
Професійно-педагогічна мотивація	X_{11}	0,117080
Ціннісна орієнтація на методичну діяльність	X_{12}	0,105519

має той чи той показник на фінальний результат – розвиток методичної культури майбутнього викладача.

Із табл. 4.9. бачимо, що всі коефіцієнти β_i мають позитивне значення. Це доводить, що розроблена в дослідженні структура методичної культури є достовірною, оскільки всі показники здійснюють статистично значущий вплив на загальний рівень методичної культури.

До того ж максимальний вплив здійснює незалежна змінна X_1 – «володіння і розуміння професійної мови» – (коефіцієнт $\beta_i=0,215045$). Трохи менший вплив, із коефіцієнтом $\beta_i=0,205965$, утілює незалежна змінна X_3 – «уявлення про сутність методичної культури викладача». Наступним по значущості впливу йде показник «досвід створення методичних продуктів як артефактів» – незалежна змінна X_6 з коефіцієнтом $\beta_i=0,165998$. Суттєвий вплив на результативну ознаку здійснює також змінна X_{10} – «професійно-зорієнтована спрямованість особистості» (коефіцієнт $\beta_i=0,155919$), змінна X_2 – «сформованість базових методико-педагогічних знань» (коефіцієнт $\beta_i=0,155460$) і змінна X_8 – «здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності» (коефіцієнт $\beta_i=0,138005$). Ієрархію впливів незалежних змінних для унаочнення результатів подано в пелюстковій діаграмі, рис. 4.3.

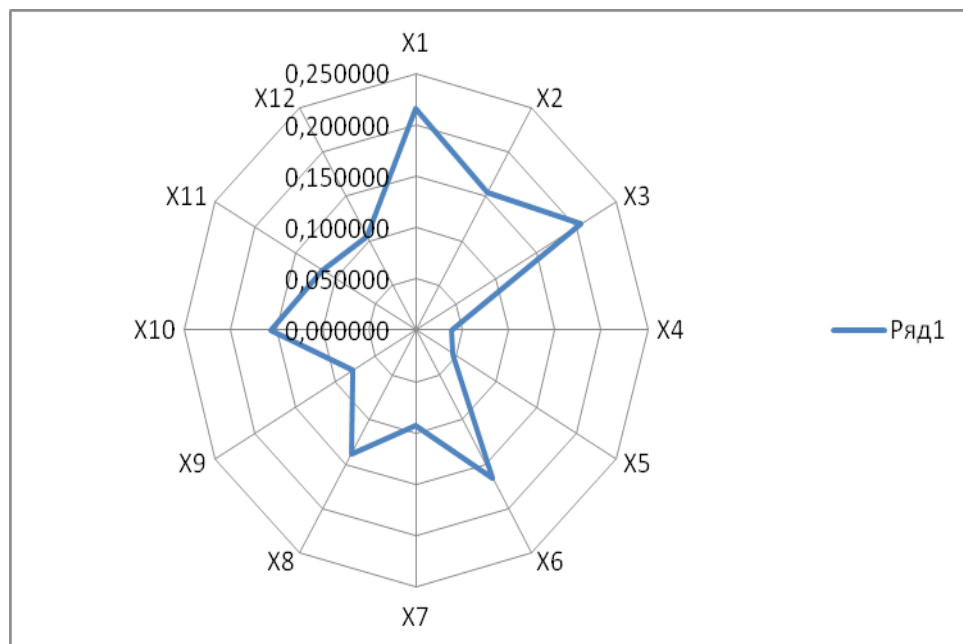


Рис. 4.3. Профіль впливу показників на розвиток методичної культури майбутніх викладачів

Рис. 4.3. наочно демонструє ступінь впливу кожного з показників на розвиток методичної культури майбутніх викладачів. З малюнку бачимо, що найближче до нульових значень центру профілю наближена ознака X_4 – показник «організаторські здібності». Поступове віддалення ознак від центру профілю означає зростання їх впливу на розвиток методичної культури, а отже, таке зростання поступово відбувається від незалежної змінної X_5 (показник

«сформованість умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін»). Чотири незалежні змінні – X_9 (показник «здатність до самопізнання і саморозвитку»), X_7 (показник «рефлексивність»), X_{11} (показник «професійно-педагогічна мотивація») та X_{12} (показник «ціннісна орієнтація на методичну діяльність») здійснюють близький за значенням вплив на розвиток методичної культури майбутніх викладачів. Майже на рівній відстані від центру профілю розташовано незалежні змінні X_2 – (показник «сформованість базових методико-педагогічних знань») і X_8 – (показник «здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності»), віддаленість яких від нього свідчить про значущий вплив на розвиток методичної культури, який досягає свого максимуму у значеннях незалежних змінних X_6 (показник «досвід створення методичних продуктів як артефактів»), X_{10} – «професійно-зорієнтована спрямованість особистості», X_3 – «уявлення про сутність методичної культури викладача» і X_1 – «володіння і розуміння професійної мови».

Відтак, отримана математична модель методичної культури створила можливість завдяки побудові ієрархії незалежних змінних за значеннями коефіцієнтів β_i як параметрів утвореної моделі, виявити ступінь їх впливу на результативну ознаку і здійснити прогноз розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Для виявлення особливостей впливу окремих компонентів на розвиток методичної культури на різних рівнях її особистісного розвитку, експериментальні дані оброблено методом кластерного аналізу.

Термін кластерний аналіз (від «cluster» – згусток, нагромадження) позначає метод класифікації, внаслідок якої вихідну сукупність об'єктів поділяють на класи з подібними властивостями – кластери. Кластер утворює група об'єктів, що характеризується певною загальною властивістю (заданою мірою схожості), що можуть бути інтерпретовані за ступенем подібності [503, с. 298].

Кластерний аналіз включає в себе набір різних повністю визначених, завершених наборів кроків, операцій або процедур, що приводять до конкретного результату – класифікації його об'єктів, зважаючи на їх подібності за вимірними ознаками. Тобто його застосування дозволяє зменшити число об'єктів через їх групування. У кластерному аналізі зазвичай змінні не групуються, а виступають як критерії для групування об'єктів.

Із наявних близько ста різних алгоритмів кластеризації в нашому дослідженні застосовано найгнучкіший з них – ієрархічний кластерний аналіз, який належить до агломеративних методів. Він дозволяє детально досліджувати структуру несхожості (схожості) між об'єктами, обирати оптимальну кількість кластерів, щоб отримати розгорнуту картину впорядкування компонентів методичної культури майбутніх викладачів.

Ієрархічний кластерний аналіз полягає в аналізі змінних для визначення статистичних зв'язків між ними, об'єднанні об'єктів у досить великі кластери, використовуючи деяку міру схожості або відстань між об'єктами. Ці відстані (між поточним об'єктом і всіма іншими об'єктами) можуть визначатися в одновимірному або багатовимірному просторі. Кластер утворює та пара, для якої відстань виявилася найменшою. Подібним чином кожен об'єкт групується або з іншим об'єктом, або включається до складу наявного кластера. Процес кластеризації продовжується доти, поки всі об'єкти не будуть об'єднані в один кластер.

Процес послідовного об'єднання відображується на графіку у вигляді дендрограми. Дендрограма презентує процес кластеризації у формі деревовидної структури або дерева об'єднання. Тобто типовим результатом такої кластеризації є ієрархічне дерево (tree clustering), тому цей метод також називають методом деревовидної кластеризації. Це дає змогу організувати отримані експериментальні дані в наочні структури, розгорнуті таксономії складних об'єктів.

Дендрограма дозволяє перейти до будь-якого об'єкта на будь-якому рівні і дає можливість судити про те, яка відстань між кластерами або об'єктами на кожному з рівнів [159; 163; 384; 503].

Найпряміший шлях обрахунку відстаней між об'єктами в багатовимірному просторі полягає в обчисленні евклідових відстаней. Евклідова відстань – найзагальніший тип відстані. Вона є геометричною відстанню в багатовимірному просторі та не змінюється при введенні в аналіз нового об'єкта. Її перевагою є те, що на неї можуть впливати розбіжності між осями, за координатами яких розраховуються ці відстані [503, с. 301]. Евклідова відстань обчислюється так:

$$\text{відстань}(x,y) = \{ \sum_i (x_i - y_i)^2 \}^{1/2}$$

Для зв'язку об'єктів у кластери застосовано метод одиночного зв'язку (single linkage). За цим методом на першому кроці поєднуються два об'єкти, що мають між собою максимальну подібність. На наступному кроці до них приєднується об'єкт із максимальною подібністю до одного з об'єктів кластера. У таким спосіб процес продовжується далі [503, с. 302].

На першому етапі аналізу було відфільтровано (згруповано) дослідницькі дані за підсумковим рівнем методичної культури. За наявності значень по чотирьох компонентах отримали до трьох рівнів ієрархії. Перший рівень ієрархії визначив максимально близькі за своїм значенням компоненти. Кожен наступний рівень ієрархії розкрив близькість значень інших компонентів до середнього значення об'єднаних на попередньому рівні компонентів.

У нашому випадку формула обчислення евклідових відстаней виглядає так:

$$b = \sqrt{\sum_{i=1}^n (K_{i,j} - K_i)^2}, \text{ де}$$

b - значення евклідової відстані,

K_i – середнє значення i -го компонента,

$K_{i,j}$ – значення i -го компонента для j -го респондента,

n – кількість респондентів x певного рівня методичної культури,

що в табличному редакторі MS Excel зобразили так:

$B = \text{КОРИНЬ}(\text{СУММКВРАЗН}(K_{i,1}: K_{i,n}; K_{i,1}: K_{i,n}))$.

Надамо кластерний аналіз для респондентів, віднесених до базового (низького) рівня розвитку методичної культури.

Як наслідок першої ітерації оцінки евклідової відстані отримали матрицю:

	K1	K2	K3	K4
K1	0	5,830951895	6,855655	6,403124
K2	5,830952	0	5,196152	6,244998
K3	6,855655	5,196152423	0	5,656854
K4	6,403124	6,244997998	5,656854	0

Друга і третя ітерації дали такі значення:

	K1	K2+K3	K4
K1	0	5,809475019	6,403124
K2+K3	5,809475	0	5,361903
K4	6,403124	5,361902647	0

$$(K2+K3)+K4 \quad \boxed{5,494315244}$$

Горизонтальна дендрограма подана на рис. 4.4. є результатом проведеного кластерного аналізу. Упорядкування отриманих кластерів, їх наближеність один до одного дозволило наочно представити послідовність внутрішніх зв'язків між досліджуваними компонентами методичної культури, їх віддаленість, або близькість до бажаного результату, визначити ті компоненти, або їх угруповання, які на цьому рівні є вирішальними щодо перспектив розвитку досліджуваного особистісного феномена.

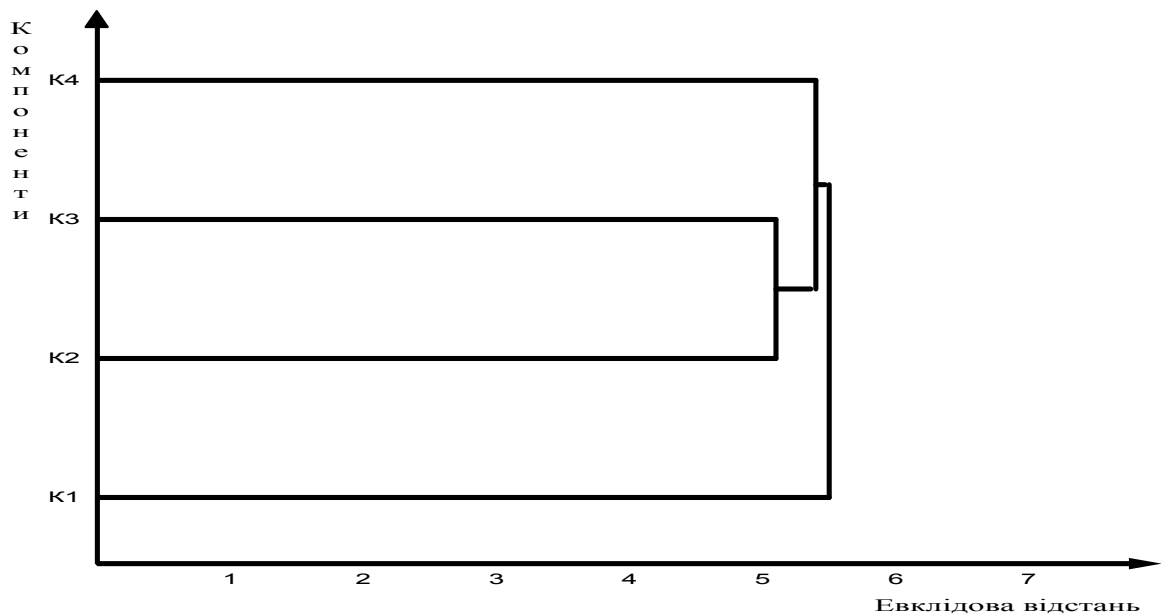


Рис. 4.4. Дендрограма кластеризації компонентів для низького (базового) рівня розвитку методичної культури

Дендрограма на рис. 4.4. наочно демонструє, що для респондентів, віднесених до низького (базового) рівня, найбільший вплив на розвиток їхньої методичної культури здійснюють діяльнісно-організаційний (K2) і рефлексивно-оцінний (K3) компоненти. Саме вони утворюють центральний кластер і виявляють особливості синергетичного ефекту, здійснюючи однаково важливий вплив на загальний рівень розвитку методичної культури майбутніх викладачів. Наступний кластер утворює ціннісно-мотиваційний компонент (K4). Завершує цю ієрархічну впорядкованість когнітивний компонент (K1).

З величини евклідової відстані видно, що всі чотири компонента мають тісні зв'язки. Найбільші вони між діяльнісно-організаційним (K2) і рефлексивно-оцінним (K3) та між ціннісно-мотиваційним (K4) і когнітивним (K1) компонентами. Наявність спільних рис між означеними парами компонентів трохи зменшується, проте з малюнка добре видно, що вона не є значущою.

Аналогічні розрахунки були проведені для респондентів, віднесених до соціально-імперативного (середнього) рівня розвитку методичної культури.

За результатами першої ітерації оцінки відстані отримали матрицю:

	K1	K2	K3	K4
K1	0	7	8,124038	8,660254
K2	7	0	5,385165	8,246211
K3	8,124038	5,385165	0	7,28011
K4	8,660254	8,246211	7,28011	0

Друга і третя ітерації дали такі значення:

	K1	K2+K3	K4
K1	0	7,088723	8,660254
K2+K3	7,088723	0	7,29726
K4	8,660254	7,29726	0

$$(K2+K3)+K1 \begin{matrix} K4 \\ \boxed{7,180703} \end{matrix}$$

За результатами об'єднувальної деревоподібної кластеризації побудовано другу дендрограму, подану на рис. 4.5. Вона наочно демонструє особливості поєднання компонентів методичної культури для майбутніх викладачів, віднесених до середнього (соціально-імперативного) рівня розвитку досліджуваного феномена. З малюнку бачимо, що і на цьому рівні вирішальними для розвитку методичної культури виявилися діяльнісно-організаційний (K2) і рефлексивно-оцінний (K3) компоненти. Саме вони утворили основу дендрограми – її центральний незалежний кластер. Таким чином, для респондентів, віднесених до низького і середнього рівня найзначніший вплив на розвиток їхньої методичної культури здійснюють діяльнісно-організаційний (K2) і рефлексивно-оцінний (K3) компоненти. Наступний кластер, на відміну від попередньої дендрограми, побудованої для респондентів, які виявили низький рівень сформованості методичної культури, утворюється примиканням до центрального кластеру когнітивного компонента (K1). Завершується це впорядкування ціннісно-мотиваційним компонентом (K4).

Варто зазначити, що на відміну від першої дендрограми, утвореної за результатами діагностики респондентів, віднесених до низького (базового) рівня, друга дендрограма впорядкування компонентів розвитку методичної культури майбутніх викладачів, віднесених до середнього рівня, дозволила

виявити й інші особливості. Для цього звернемо увагу на величини евклідової відстані між утвореними кластерами. З рис. 4.4. видно, що проти першої дендрограми, величина евклідової відстані між центральним кластером, утвореним діяльнісно-організаційним (К2) і рефлексивно-оцінним (К3) компонентами і кластерами, створеними когнітивним (К1) і ціннісно-

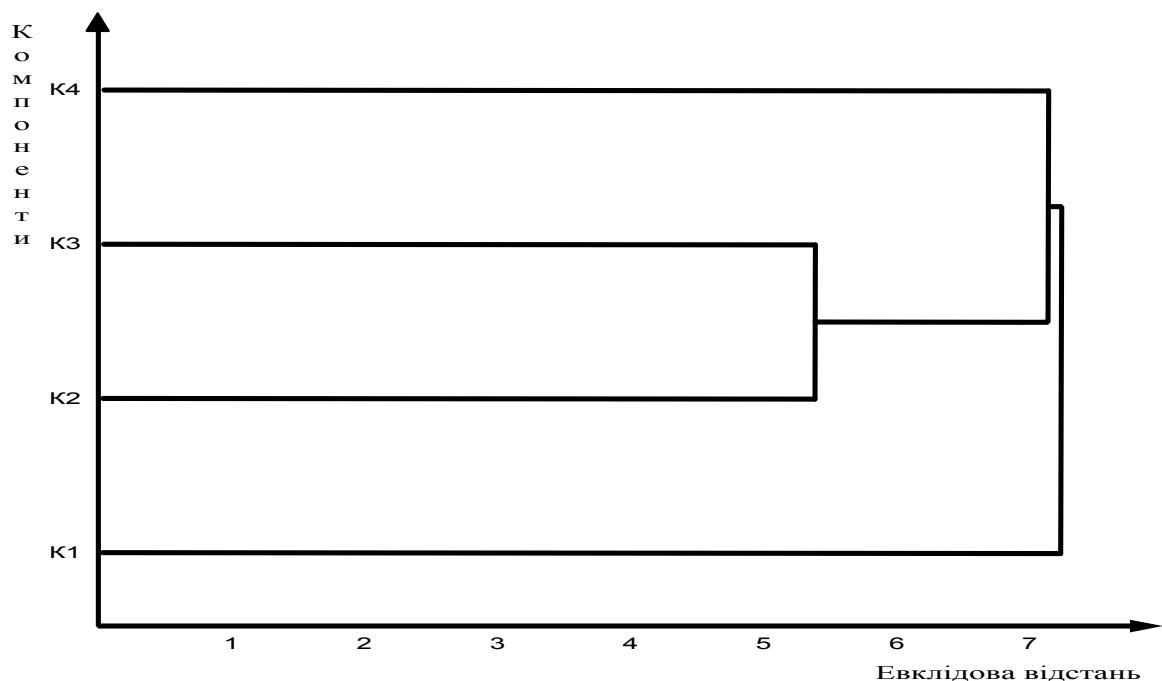


Рис.4.5. Дендрограма кластеризації компонентів для середнього (соціально-імперативного) рівня розвитку методичної культури

мотиваційним (К4) компонентами значно збільшується. Це свідчить про зменшення спільних рис між означеними кластерами. Проте тенденція щодо тісних зв'язків між названими парами компонентів зберігається.

Кластерний аналіз результатів діагностувального етапу експерименту для респондентів, віднесених до професійно-аксіологічного (достатнього) рівня розвитку методичної культури, зважаючи на те, що кількість таких осіб в

експериментальній групі була незначною, був проведений і для майбутніх викладачів контрольної групи, які виявили достатній рівень розвитку методичної культури. Це є правомірним, оскільки однорідність контрольної й експериментальної груп була статистично доведена.

Як результат першої ітерації оцінки відстані отримали матрицю:

	K1	K2	K3	K4
K1	0	2,645751	2,645751	0
K2	2,645751	0	0	2,645751
K3	2,645751	0	0	2
K4	0	2,645751	2	0

Друга ітерація має вигляд:

	K1+K4	K2+K3
K1+K4	0	2,645751
K2+K3	2,645751	0

Отримані результати подано в дендрограмі (рис.4.6.). Із рис. 4.6 видно, що, на відміну від попередніх результатів, основу дендрограми кластеризації компонентів методичної культури для майбутніх викладачів, які продемонстрували достатній (професійно-аксіологічний) рівень її розвитку, складають два незалежних кластери. Один незалежний кластер об'єднує діяльнісно-організаційний (K2) і рефлексивно-оцінний (K3) компоненти, інший створений ціннісно-мотиваційним (K4) і когнітивним (K1) компонентами.

Отже, можна констатувати збереження тісного зв'язку між діяльнісно-організаційним (K2) і рефлексивно-оцінним (K3) компонентами та зростання такого зв'язку, як порівняти з попередніми рівнями, між ціннісно-мотиваційним (K4) і когнітивним (K1) компонентами. Однак, проти попередніх даних, збільшення евклідової відстані між означеними парами компонентів трактується нами як зменшення спільних рис між ними. З малюнку видно, що на достатньому рівні вплив усіх компонентів методичної культури на підсумковий результат – загальний рівень її розвитку практично рівнозначний.

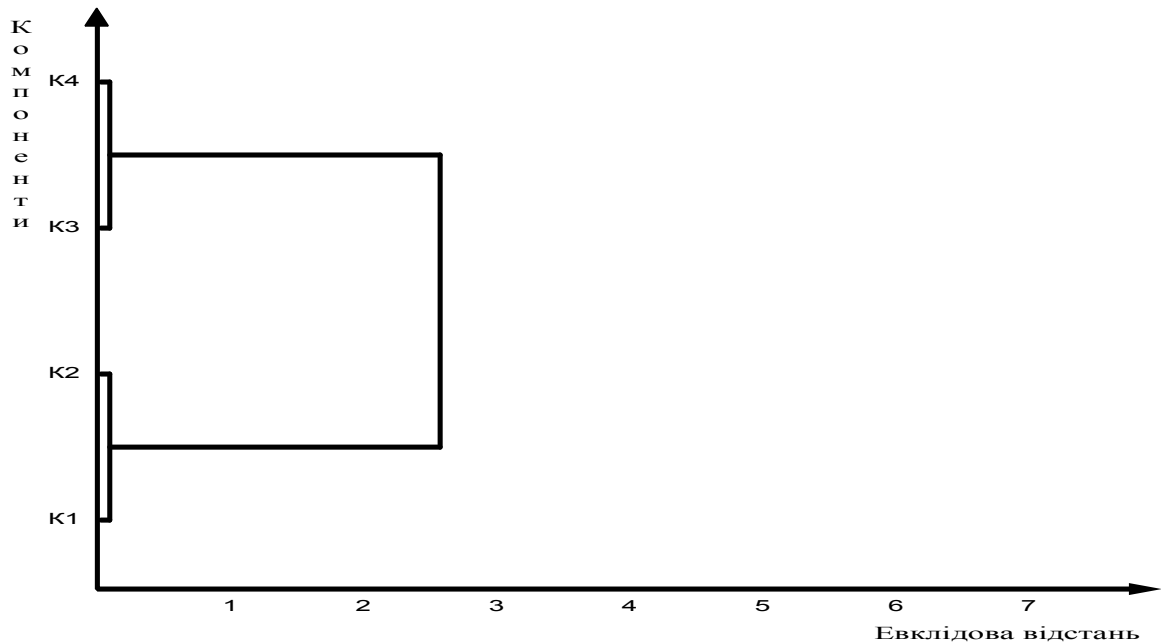


Рис.4.6. Дендрограма кластеризації компонентів для достатнього (професійно-аксіологічного) рівня розвитку методичної культури

Отримані за допомогою кластерного аналізу дані використані для складання прогнозу щодо перспектив розвитку методичної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки й оптимальної побудови експериментальної технології для цього процесу.

4.3. Реалізація педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури

Реалізація педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» відбувалася згідно з принципами діалогічності, елективності, суб'єктності, контекстності, додатковості, цілісності і передбачала комплексну реалізацію обґрунтованих педагогічних умов: 1) висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної

діяльності; 2) набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; 3) забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах їхньої магістерської підготовки. Ці умови створювали стрижень, або певну «рамку», в межах якої послідовно розгорталася технологічні фази культууроосвоєння, культуровідтворення і культуротворчості. Означені фази утворювали п'ять циклів, що різнилися змістовим наповненням, специфікою зумовленою ним діяльності, методами її реалізації.

Нагадаємо, що зміст педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів визначався нормативною навчальною дисципліною «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» і викладацькою педагогічною практикою магістрантів у вищих навчальних закладах. Кожен з модулів означеної дисципліни складав технологічний цикл, який, у свою чергу, відповідно до кількості тем кожного модуля, був утворений п'ятнадцятьма мікроциклами, що послідовно змінювали один одного, зберігаючи найсуттєвіші здобутки попередніх циклів. Завершував технологічну конструкцію цикл педагогічної практики. Наочно логіка технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін подана на рис. 4.7.

Нагадаємо, що за результатами кластерного аналізу, для магістрантів низького (базового) і середнього (соціального-імперативного) рівнів розвитку методичної культури, яких була абсолютна більшість, вирішальними щодо перспектив розвитку означеного феномена є діяльнісно-організаційний і рефлексивно-оцінний компоненти. Цей факт був вагомим для постановки цілей і завдань реалізованої технології та добору належних форм і методів їх розв'язання.

Започатковуючи реалізацію педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів, зважали на те, що йдеться саме про розвиток

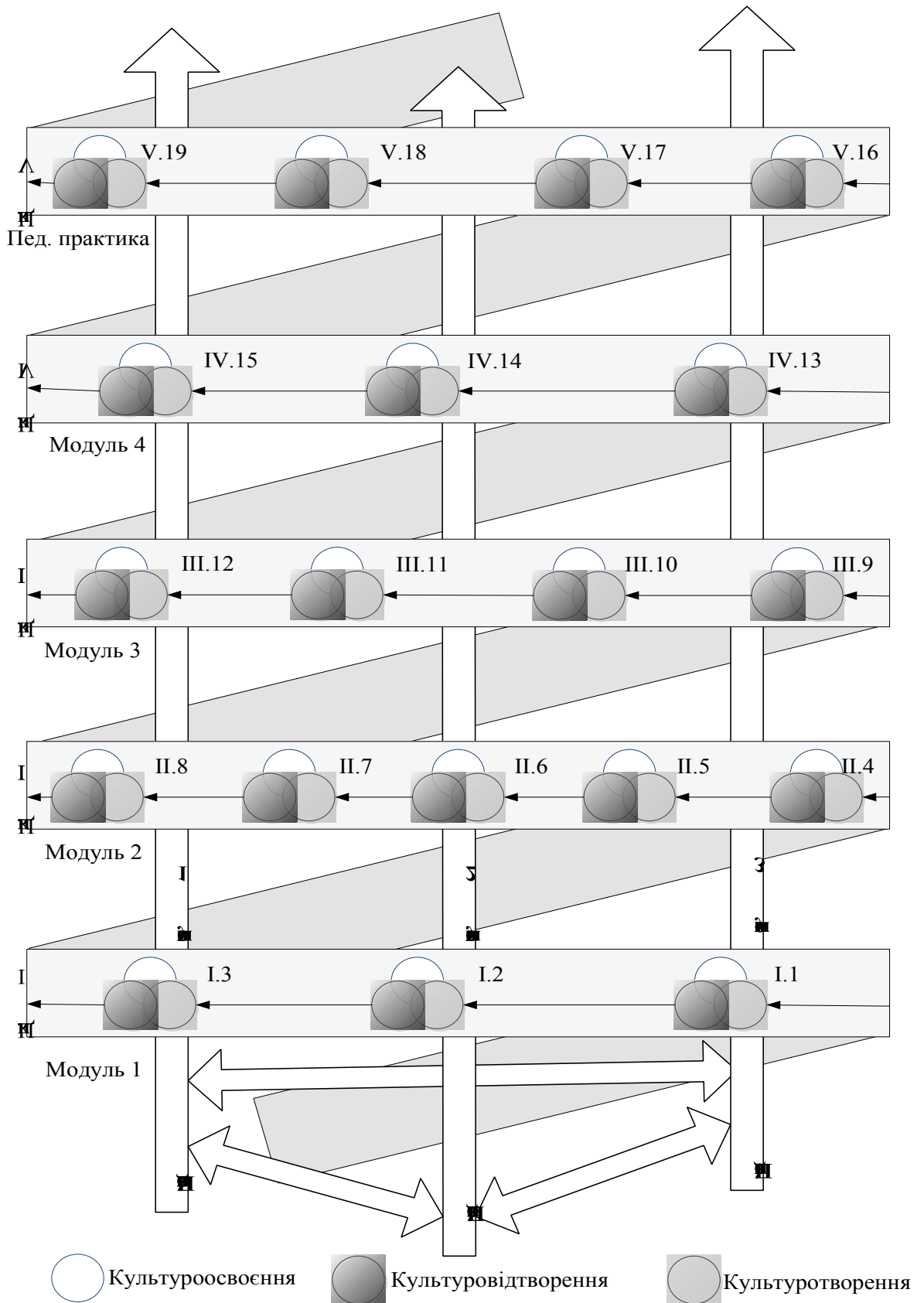


Рис. 4.7. Алгоритм технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін

методичної культури, оскільки магістранти вже здобули освітньо-кваліфікаційний рівень бакалавра або спеціаліста, у них сформований певний рівень методичної культури, якого вимагає реалізація посадових обов'язків вихователя дошкільного навчального закладу. Прихід до магістратури знаменує новий якісний рівень щодо здобуття педагогічної освіти і необхідність опанування іншого виду педагогічної діяльності – викладацької. Тому отримані на попередніх етапах навчання знання, досвід, особистісні досягнення, вміння і навички створювали основу для подальшого розвитку наявних у них методичних здобутків.

Суттєвим у реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» було врахування особливостей навчання дорослих, які, як незалежні самостійні особистості, відповідно до власних потреб самі ставлять мету навчання й обирають шлях її досягнення, зорієнтовані на практичне застосування отриманих знань, важливим джерелом яких є їхній особистий досвід [647].

Означену педагогічну технологію було запроваджено в умовах магістерської підготовки майбутніх викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» в межах нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах». У розробленій нами програмі курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» [279] реалізовано змістовий аспект упровадженої педагогічної технології.

Метою означеного курсу була теоретична і практична підготовка фахівців напряму «Педагогічна освіта» професійного спрямування 8.010101 «Дошкільна освіта» освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр» до викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах. У процесі вивчення цієї нормативної дисципліни здійснювалось:

- усвідомлення майбутніми викладачами особливостей процесу навчання у ВНЗ та його організації; освоєння методології та сучасних методик

викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах, змісту і форм організації самостійної пізнавальної діяльності студентів; опанування основних документів, що регламентують діяльність викладача ВНЗ і перспективи розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, а також пов'язаних із безпосередньою роботою викладача (базовий навчальний план, навчальна програма, робоча навчальна програма дисципліни);

- набуття магістрантами практичного досвіду використання теоретичних знань з методики викладання педагогічних дисциплін (уміння структурувати зміст навчального матеріалу за його логікою, вирізняти знання й уміння, що мають засвоюватися студентами у ВНЗ; добирати форми і методи навчання, залежні від мети навчальної діяльності й індивідуальних здібностей студентів як суб'єктів освітнього простору; аналізувати навчальні заняття і визначати їх ефективність тощо);

- формування і розвиток у студентів магістратури навичок творчого і критичного мислення, оцінної діяльності, планування й аналізу ефективності аудиторної та поза аудиторної роботи зі студентами у процесі викладання педагогічних дисциплін, методичної, наукової та виховної роботи; вміння розшукувати, систематизувати, зберігати й узагальнювати необхідну інформацію за змістом навчального курсу;

- формування в майбутніх викладачів педагогічних дисциплін відповідального ставлення до професійної діяльності, навичок професійного саморозвитку і самовдосконалення. Означені завдання охоплюють усі компоненти методичної культури майбутніх викладачів.

Зміст навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» базувався на предметах «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», фахових методиках тощо, педагогічній практиці в дошкільних навчальних закладах. Теоретично курс «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» збагачують, доповнюють, підтримують такі супровідні нормативні навчальні дисципліни як

«Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методики викладання фахових методик дошкільної освіти у вищій школі», «Педагогічні освітні технології у вищій школі» тощо. Вони вивчаються паралельно з навчальною дисципліною «МВПД у ВНЗ» і створюють фундамент педагогічної культури майбутнього викладача, важливою складовою якої є методична культура. За В. С. Кукушиним [341], вони репрезентують такі типи міждисциплінарних зв'язків:

- прямі навчально-дисциплінарні, що виникають коли засвоєння навчальної дисципліни базується на знанні іншої (наприклад, дошкільна педагогіка, загальна і дитяча психологія, педагогіка і психологія вищої школи тощо);
- дослідницько-міждисциплінарні зв'язки проблемного характеру, що з'являються тоді, коли дві (або більше) дисципліни мають спільний об'єкт дослідження або загальні проблеми, але розглядаються з різних дисциплінарних підходів, у різних аспектах (наприклад, загальна педагогіка, сучасні інформаційні технології в науці і освіті тощо);
- ментально-опосередковані зв'язки, що виникають, коли засобами різних навчальних дисциплін формуються одні й ті самі компоненти, педагогічні вміння, необхідні в професійній діяльності (наприклад, методики викладання фахових методик дошкільної освіти у вищій школі тощо);
- опосередковано-прикладні зв'язки, які формуються тоді, коли поняття однієї науки використовуються при вивченні іншої (вступ до спеціальності, загальна і дошкільна педагогіка, загальна, вікова і педагогічна психологія тощо).

Міждисциплінарні зв'язки встановлювалися на рівні спільності наукових понять, пов'язаних загальним змістом навчальних дисциплін і методами викладання, виключали суперечності у трактуванні одних і тих самих законів, понять, явищ, дублювання матеріалу, сприяли цілісності одержуваних магістрантами науково-методичних знань.

За навчальним планом на вивчення нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» відведено 180 годин (6 кредитів), з них згідно з розробленою нами програмою:

41 година на лекційні заняття, 9 – на семінарські, 21 – на практичні, 12 – на навчальний проект і 97 – на самостійну й індивідуальну роботу майбутніх викладачів. Це відповідає сучасним вимогам щодо кількості аудиторної і самостійної роботи.

Одразу зауважимо, що відповідно до чинних нормативних документів (Закон України «Про вищу освіту» [176], Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [95] тощо), навчальний процес у вишах України здійснюється в таких основних формах: навчальні заняття (лекція, семінарське, практичне, лабораторне, індивідуальне, консультація тощо); самостійна робота; практична підготовка; контрольні заходи. Форми організації навчання розуміємо як способи зовнішнього вираження узгодженої діяльності викладача і студентів, що здійснюються у встановленому порядку та визначеному режимі, як специфічні варіанти педагогічного спілкування між викладачем і студентами в освітньому процесі або цілісні сукупності завершених способів здійснення освітньої діяльності на її різноманітних етапах. Тобто це інваріантні структури, що здатні поєднувати мету, зміст, методи, засоби освіти і тип педагогічної взаємодії між учасниками освітнього процесу.

Педагогічна технологія розвитку методичної культури передбачала, відповідно до принципу додатковості, гармонійне поєднання традиційних форм (зважаючи на невичерпні резерви їх удосконалення) з нетрадиційними формами і методами організації педагогічного процесу у ВНЗ (майстер-клас, проектування, тьюторські заняття, конкурси тощо).

Перш ніж визначати особливості реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін на матеріалі навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах», зупинимось на виявленні нашої принципової позиції щодо особливостей використання лекційних занять в умовах магістратури. Особистісно зорієнтована освітня парадигма і спрямування педагогічного процесу ВНЗ на реалізацію діяльнісного та

компетентнісного підходів, різноманіття джерел і форм отримання інформації через сучасні засоби комунікації, призвели до цілком правомірного критичного ставлення до статусу лекції як провідної форми передавання і прямої трансляції інформації. Проте таке трактування призначення лекції, на наш погляд, є занадто вузьким, спрощеним.

На рис. 4.8. подано спектр можливостей сучасної лекції, яка, втрачаючи

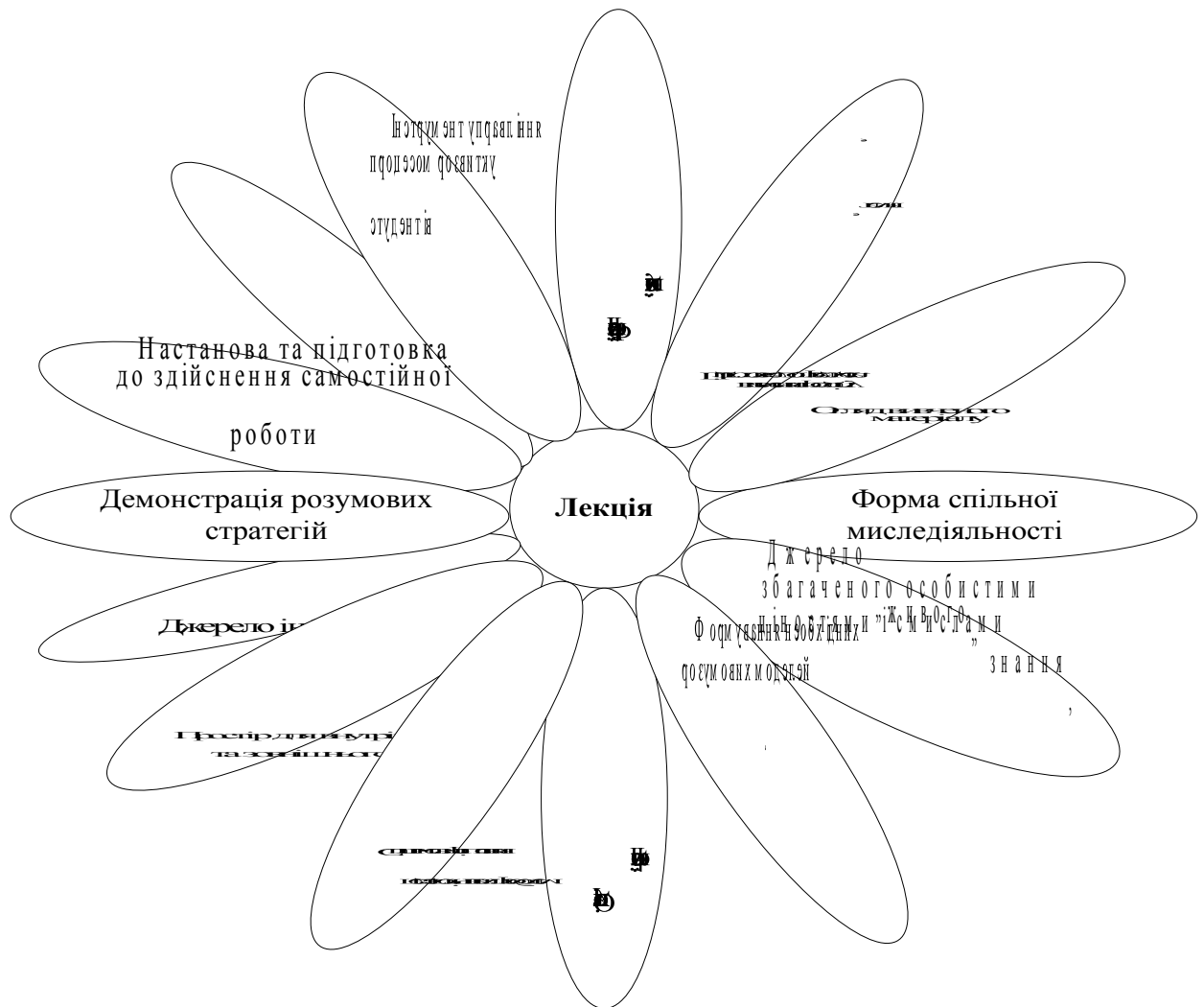


Рис. 4.8. Призначення сучасної лекції

роль основного джерела інформації, є важливим інструментом управління процесом розвитку студентів магістратури, будучи формою спільної мислєдїяльності, джерелом «живого знання», збагаченого особистими цінностями і сенсами, орієнтиром у потоці інформації, простором для внутрішнього та зовнішнього діалогу, засобом демонстрації розумових

стратегій, модерації дискусії, підготовкою до вивчення предмета, розділу, теми, формування необхідних розумових моделей, настанови на здійснення самостійної роботи, спільного розв'язання педагогічних проблем тощо. Саме такий підхід до можливостей лекції здійснений в упровадженій педагогічній технології.

Як відомо, в лекції виокремлюються три етапи: вступний, етап викладання (основний) і завершальний. Її універсальна структура містить такі елементи: початок, пояснення нового матеріалу, первинне закріплення нового матеріалу, контроль, зворотний зв'язок, підсумок. Добір методів і прийомів, що можуть застосовуватися на кожному з них, залежить від задуму, особливостей навчального матеріалу, аудиторії тощо. У Додатку Л розміщено «Конструктор лекції», у якому поданий (у вигляді технологічного інструментарію) широкий спектр варіантів дії в кожній частині лекційного заняття. Проте який би варіант проведення лекційного заняття в ході реалізації педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів не було обрано, він не обмежувався лише сприйняттям, записуванням (ведення конспектів не було обов'язковим, оскільки кожен магістрант отримував базовий конспект лекцій) і запам'ятовуванням готової навчальної інформації. Передбачалась активна робота студентів магістратури на кожному лекційному занятті, що потребувала думання, слухання, інтегрування почутих суджень, об'єктивації власної позиції щодо їх змісту, самостійного пошуку інформації, оформлення її у вигляді тексту і (або) схеми, моделі й оприлюднення результатів своєї діяльності, необхідність робити узагальнення, висновки тощо.

Самостійна робота є однією з форм організації педагогічного процесу, що сприяє усвідомленому оволодінню студентами навчальним матеріалом поза межами обов'язкових навчальних занять. Її спрямовано на набуття, закріплення теоретичних знань, їх поглиблення, освоєння й удосконалення практичних умінь (самостійно добирати, аналізувати, узагальнювати, структурувати інформацію за певною темою педагогічної дисципліни, представляти її в оптимальній формі відповідно до визначеної мети і завдань тощо), необхідних

для здійснення майбутньої викладацької діяльності. Самостійна індивідуальна робота є необхідною умовою культуросвоєння, оскільки інформація, що не стала об'єктом власної діяльності, не може вважатися дійсним надбанням людини. Самостійне виконання завдань як в аудиторний, так і в позааудиторний час розкривало можливості для культуровідтворення та культуротворення. Її застосування сприяло активізації процесів саморозвитку і самонавчання, розвитку рефлексивності, вмінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, здобуттю досвіду створення методичних продуктів, їх оцінки та самооцінки тощо, що відповідає діяльнісно-організаційному і рефлексивно-оцінному компонентам методичної культури, вплив яких, відповідно до результатів кластерного аналізу, визнано вирішальним. Розвиток когнітивної й ціннісно-мотиваційної сфери, здійснюваний завдяки виконанню спеціально розроблених індивідуальних завдань, дозволив вважати її ефективною для розвитку методичної культури, як особистісного новоутворення майбутнього викладача.

Самостійна робота – це діяльність, що організується тим, хто навчається в силу його пізнавальних мотивів у найзручніший, раціональний, на його погляд, час і контролюється ним самим на основі опосередкованого системного управління з боку викладача, завданням якого є створення умов для самоорганізації пізнавальної діяльності магістрантів, а отже, сприяє реалізації навчальної автономії студентів магістратури, набуттю особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів.

Як вид навчальної діяльності самостійна робота має підготовчий, основний і завершальний етапи. На кожному етапі реалізовано певні функції щодо управління і самоуправління діяльністю майбутніх викладачів. На підготовчому – функції утворення мети, діагностування, прогнозування і планування; на етапі реалізації (основному) – організаційна, мотиваційна, інформаційна, оцінна, контрольна та корекційна; на завершальному етапі –

аналітична. Самостійна робота як сукупність дій суб'єкта навчання передбачала: визначення власної мети і завдань та планування шляхів їх досягнення, мотивацію, визначення процесу дій з обраним предметом і самоконтроль та корекцію дій для досягнення заздалегідь визначеної мети.

Завдання для самостійної роботи розроблено до кожної теми згідно з вимогами, прийнятими дидактикою національної вищої школи, як-от: завданнями для самостійної роботи можуть виступати завдання для підготовки до різних форм контролю; завдання для набуття практичних навичок мають посідати провідне місце у системі самостійної роботи, а для набуття теоретичних знань – характеризуватися перетворенням теоретичної інформації. Вони мають бути професійно зорієнтованими, диференційованими за рівнями складності тощо. Завдання для самостійної роботи концентрували увагу магістрантів на конкретних частинах матеріалу певної теми змістового модуля і потребували подання опрацьованої інформації у вигляді тексту (повідомлення, доповідь, конспект, контрольні завдання тощо) або в наочній формі, наприклад, у вигляді схем, моделей. Тобто всі завдання виконувалися в письмовій формі або у вигляді мультимедійної презентації й оформлювалися в портфоліо.

Завдання для самостійної індивідуальної роботи студентів магістратури відповідали різним фазам педагогічної технології розвитку методичної культури. Фазі культуросвоєння відповідала самостійна робота як сукупність пізнавальних дій магістрантів як суб'єктів навчання щодо засвоєння певної інформації, її розширення завдяки роботі з різноманітними друкованими й електронними джерелами, укладання її за певною логікою відповідно до культурного контексту. Наведемо приклади таких завдань: «Дібрати вислови, думки щодо суспільної ролі викладача ВНЗ і вимог до нього»; «На підставі аналізу основних положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки, визначити мету, основні пріоритети вищої освіти і принципи інтеграції освіти України до міжнародного освітнього простору»; «Дібрати інформацію щодо розвитку організаційних форм навчання дорослих в історії світової вищої освіти і довести зв'язок між освітньою моделлю й

організаційними формами навчання»; «Скласти тезаурус основних понять, що характеризують специфіку кредитно-трансферної системи організації навчання, проаналізувати її особливості та визначити переваги»; «Схарактеризувати основні етапи становлення методичної культури як соціокультурного феномена» тощо. Виконання таких відтворюючих (за класифікацією П. І. Підкасистого) завдань сприяло розвитку розумових дій, набуттю досвіду особистісного переосмислення інформації, але не передбачало практичного використання набутого.

Фазі культуровідтворення відповідає самостійна робота як сукупність дій суб'єкта у процесі переробки інформації, аналізу досвіду для отримання певного результату (методичного продукту, виконаного за зразком). Тут застосовувалися реконструктивно-варіативні завдання. Наведемо деякі з них: «Здійснити аналіз дидактичних, розвивальних і виховних завдань навчального заняття з педагогічних дисциплін. Прокоментувати твердження «Для корабля, що не знає, в яку гавань пливати, ніколи не буває попутного вітру»; «На основі реконструкції власного студентського досвіду визначити найпоширеніші види контролю навчальних досягнень студентів. Запропонувати альтернативні. З'ясувати, до якого виду контролю вони належать. Результати надати в таблиці»; «Проаналізувати індивідуальні плани викладачів педагогічних дисциплін і визначити співвідношення основних напрямків їхньої професійної діяльності»; «Підготувати аргументи і дібрати факти для участі в мозковому штурмі за темою «Шляхи та засоби розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін»; «На основі аналізу методичних рекомендацій для студентів визначити, яким вимогам вони мають відповідати і підготуватися до ділової гри «Експертиза методичної продукції викладача ВНЗ»; «Створити банк інноваційних ідей щодо поліпшення викладання певної педагогічної дисципліни (за вибором магістранта)» тощо.

Фазі культуротворчості, що вбирає в себе обидві попередні, відповідає самостійна робота як сукупність дій суб'єкта навчання, результатом яких було створення нового методичного продукту, зорієнтованого на відповідну форму

організації навчального процесу, певний метод або захід (дискусію, ділову гру, конференцію, тренінг, майстер-клас тощо). Їй відповідали евристичні і творчі завдання. Проілюструємо їх прикладами: «Розробити пам'ятку викладачу-початківцю «Ефективний викладач»; «Розробити проект робочої програми нормативної навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка»; «Скласти три варіанти завдань для контрольної роботи з курсу «Загальна педагогіка», що передбачають репродуктивний, продуктивний і творчий рівні засвоєння студентами навчального матеріалу»; «Розробити проект методичних рекомендацій для студентів щодо виконання самостійної роботи з курсу «Вступ до спеціальності»; «Підготувати методичну розробку фрагменту навчального заняття з курсу «Дошкільна педагогіка» із застосуванням інтерактивних методів»; «Розробити зміст і сценарій ділової гри «Експертиза методів навчання». Підготувати матеріали для її проведення» тощо.

Здійснюючи самостійну роботу, магістранти, як суб'єкти освітнього процесу, мали змогу самі обирати рівень своєї навчальної автономії – від виконання поставлених викладачем завдань з постійним контролем за їх реалізацією до самостійно обраної мети, завдань, виконання яких дозволяло їй досягти завдяки самомотивації, самоконтролю і самокорекції результатів.

Також для забезпечення різних ступенів навчальної автономії (реалізація третьої педагогічної умови), що знаменують поступовий перехід від діяльності під безпосереднім керівництвом педагога (звичайний режим традиційної академічної освіти), виконання його інструкцій, до самостійного, автономного навчання, коли викладач, за потреби студента магістратури, виступав у ролі консультанта, тьютора, коуча тощо, розроблене спеціальне методичне забезпечення навчальної дисципліни. Для цього був створений сайт-курс як комп'ютерна версія курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах». До сайт-курсу входили конспект лекцій, завдання для самостійної роботи, методичні рекомендації щодо їх здійснення, завдання до поточного, тематичного і підсумкового контролю. Для його розташування були задіяні можливості «хмарних» технологій, зокрема сховище даних

dropbox.com. У ньому, крім зазначених матеріалів, що вміщувалися в робочому кабінеті викладача, кожен магістрант створив особистий робочий кабінет як сховище файлів своїх робіт. Це давало можливість викладачеві здійснювати оперативний дистанційний моніторинг ходу виконання студентами магістратури самостійної роботи, вести індивідуальне листування тощо. У поєднанні з можливістю он-лайнного діалогічного спілкування з викладачем у визначений час через програмне забезпечення SKYPE, використання традиційної електронної пошти як засобу комунікації в діаді «викладач-магістрант», отримання консультаційної допомоги від нього, використання можливостей віртуального методичного кабінету, дало змогу майбутнім викладачам здійснювати свідомий самостійний вибір щодо побудови власної освітньої траєкторії. Він був оснований на вмотивованості й особистісній відповідальності, допомагав підвищенню продуктивної пізнавальної активності, розвитку здатності до рефлексії і саморозвитку, сприяв розвитку методичної культури за всіма компонентами.

Педагогічна технологія розвитку методичної культури передбачала реалізацію зворотного зв'язку як отримання інформації про результати дії. Вона відбувалась у формі безпосереднього отримання інформації від учасників педагогічного процесу за такими напрямками: магістрант – магістрант, магістрант – викладач, викладач – магістрант, магістрант – група магістрантів, викладач – група магістрантів. Метою такого контролю були: самокорекція дій магістрантів і викладача, коригування викладачем змісту, засобів і методів організації педагогічного процесу, моніторинг освітніх досягнень студентів магістратури. Виконання контрольних завдань різноманітних видів дозволяло здійснювати поточний, тематичний і підсумковий контроль, зокрема за самостійною роботою студентів магістратури, визначати проблеми, коректувати діяльність магістрантів та викладача.

Для вказаних видів контролю використано завдання різного ступеня важкості, такі, що відповідали всім трьом технологічним фазам. Серед них: репродуктивні (на відтворення формулювань понять, принципів,

закономірностей, змісту концепцій, законів тощо); з метою перевірки знань фактичного матеріалу, елементарних зовнішніх зв'язків між педагогічними явищами; на виявлення якості узагальнень і систематизацій; на перевірку можливості використовувати знання у стандартних умовах; ті, що вимагали відтворюючих, компілятивних і творчих рішень. Застосовували тестові завдання, які потребували вибору форми відповіді (альтернативної форми з численним вибором, з пропусками і на доповнення, на встановлення зв'язків (наприклад, між педагогічними технологіями та їх авторами)), мікротвори, опорні схеми, експрес-контрольні, розв'язання педагогічних ситуацій, педагогічних кросвордів тощо. Завдання тематичних і модульних контрольних робіт містили завдання, що мали як теоретичне, так і практичне спрямування та потребували розгорнутої відповіді, узагальнених і систематизованих даних кількох тем, використання теорії для розв'язання практичних завдань. Широко застосовували самоаналіз, самооцінку і взаємоаналіз як способи контролю результатів навчання.

Започаткував роботу в межах навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» модуль «Зміст і нормативно-правова база викладання дисциплін педагогічного циклу у ВНЗ». Принагідно зауважимо, що прагнули, щоб кожна тема курсу забезпечувала перехід майбутніх викладачів від однієї технологічної фази до іншої (культуроосвоєння – культуровідтворення – культуротворчість), що утворюють тематичний мікроцикл і можливість переходу до іншого мікроциклу. Підкреслимо, що такому переходу сприяв розвиток професійно-педагогічної мотивації майбутніх викладачів (через створення доброзичливої атмосфери взаємоповаги, психологічної безпеки і свободи, творчої співпраці, діалогізації взаємодії, створення ситуації успіху, переконання у важливості навчання, його значущості для професійно-педагогічної діяльності тощо).

У ході вивчення першої теми на вступній лекції «Місце курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у структурі професійної підготовки викладача педагогічних дисциплін вищої школи»

розглядалися ключові поняття методики викладання педагогічних дисциплін, її предмет та об'єкт, визначався зв'язок методики викладання педагогічних дисциплін з іншими науками та джерела її змісту, предмет і завдання навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах», її місце та функції у професійній підготовці магістрів зі спеціальності «Дошкільна освіта». Її важливим завданням було сприяння розвитку у студентів магістратури інтересу до навчального предмета, стимулювання розвитку позитивної навчальної і професійної мотивації. Задля розв'язання цього завдання застосовували один із прийомів методу «комунікативна атака» – «ефектні цитати». Наведемо деякі з них:

- ✓ «Учіться так, немов ви постійно відчуваєте брак знань, і так, немов ви постійно боїтеся розгубити свої знання» (Конфуцій);
- ✓ «Розум без освіти не більше здатний принести значний урожай, ніж поле без обробки, яким би воно не було родючим» (Цицерон);
- ✓ «Учителі, як місцеві світочі науки, повинні стояти на повній висоті сучасних знань у своїй спеціальності» (Д. І. Менделєєв).

Перша лекція була проведена у формі евристичної бесіди, оскільки передбачала опору на попередній досвід студентів магістратури, де за допомогою визначення навчального завдання через основні та навідні запитання пошукового характеру, магістранти на основі наявних знань, запасу уявлень, особистого досвіду відповідали на них. Так, через актуалізацію уявлень майбутніх викладачів щодо сутності поняття «методика», завдяки ідентифікації (як умінню розрізняти об'єкти серед низки подібних), вони визначали особливості методики навчального предмета взагалі та методики викладання педагогічних дисциплін, зокрема (через запитання типу «Знайдіть спільне», «Визначте відмінності»). Майбутні викладачі визначили, що при вивченні педагогічних дисциплін вони в певній послідовності розглядали принципи, матеріал і методи роботи педагога дошкільної освіти, відповідали на такі основні запитання: «Навіщо?» (визначення мети – того, для чого необхідно вивчати цей предмет); «Що?» (формулювання його основного змісту – чому

навчати для досягнення поставленої мети) і «Як?»), тобто як необхідно організувати навчальний процес для досягнення окресленої мети і засвоєння відповідного змісту. Це дозволило сформулювати завдання, що має виконувати методика навчального предмета: визначення напряму і цілей навчання з конкретної дисципліни відповідно до нормативних вимог щодо професійної підготовки спеціаліста; побудова й обґрунтування системи навчання з предмета, виявлення його значення і місця в системі професійної підготовки; характеристика змісту, послідовності та засобів досягнення мети і завдань певної дисципліни; відбір (продуціювання) методів та організаційних форм навчання; виявлення даних суміжних наук, які релевантні для методики, і перетворення їх у теорії навчання; забезпечення вдосконалення наявних та створення нових дидактичних матеріалів і методик, застосування технічних засобів навчання; надання навчальному процесу науково-обґрунтованого характеру; узагальнення й упровадження у практику навчання передового педагогічного досвіду, вивчення історії методики; підвищення ефективності та якості навчання. Суттєвим і цінним результатом заняття вважали формування позитивної настанови на сприйняття інформації професійного спрямування, примноження особистого досвіду її здобуття та привласнення.

Наведений у додатку П «Конструктор семінарських занять» дає уявлення про закладені в педагогічній технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» можливості значної варіативності щодо проведення цього виду навчальних занять у процесі магістерської підготовки. Тут і далі в тексті підрозділу будуть наведені окремі приклади проведення тематичних семінарів. Так, заняття з теми «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» як основа викладання дисциплін педагогічного циклу у вищому навчальному закладі», проходило у формі семінару-доповіді. Підготовка до нього потребувала від студентів магістратури ґрунтовної самостійної роботи, використання багатьох джерел для створення доповіді. Таких доповідей було зазвичай не більше, ніж п'ять. Наведемо теми доповідей:

«Історія розвитку методики викладання навчального предмета», «Роль методичного знання в розвитку освіти», «Роль методичного знання в розвитку педагогічної науки», «Джерела розвитку курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах». Завданням доповідача було літературною мовою, здійснюючи контакт з аудиторією, послідовно, чітко і повно викласти матеріал, дібраний на основі аналізу першоджерел та додаткової літератури, аргументуючи його вагомими фактами, ілюструючи переконливими прикладами та завершуючи логічним висновком; а слухачів – уважно слухати, конспектувати найсуттєвіші, вагомі, цікаві факти, щоб бути готовими до доповнень, коментарів, що підтверджують чи спростовують викладене.

Доповідь з теми «Джерела розвитку курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» готували всі присутні й оформлювали у вигляді мультимедійної презентації. За два дні до проведення семінарського заняття майбутні викладачі вміщували свої презентації до електронного сховища даних («хмари»). Зміст і якість матеріалів оцінювалися студентами магістратури і викладачем, автор презентації, рейтинг якої був найвищим, виступав з нею під час заняття. Важливим було визначення критеріїв, за якими оцінювалася доповідь.

Особливим видом діяльності магістрантів було опонування. Опонентами виступали 2-3 особи (на першому занятті одним із опонентів був викладач). Сутність роботи опонента полягала в уважному слуханні доповіді, її доповненні, уточненні незрозумілих місць, висловлюванні своєї думки щодо дискусійних питань, оцінки доповіді. Фактично опоненти виступали як інтерпретатори, аналізуючи текст доповіді, виявляючи в ньому головне, наявність або відсутність логічних переходів, висновків, власної позиції; і як критики, які об'єктивували виявлені недоліки й аргументували свою думку щодо них. Така робота дозволила виявити схеми, алгоритми мислєдіяльності як основи методичної діяльності майбутнього викладача.

У ході роботи над другою темою – «Нормативна база з організації процесу навчання в педагогічному ВНЗ» – майбутні викладачі опановували закони України і нормативні акти щодо організації системи вищої професійної педагогічної освіти, особливості діяльності вищої школи в сучасних умовах, міжнародні вимоги щодо вищої освіти і перспективи створення єдиного Європейського простору вищої освіти («Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи», Болонська декларація, «Велика Хартія Університетів» тощо). На підставі аналізу основних положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір, Концепції неперервної педагогічної освіти, майбутні викладачі визначали вимоги щодо вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, мету, основні пріоритети вищої освіти і принципи інтеграції освіти України до міжнародного освітнього простору. Здійснений у межах цієї теми аналіз «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» надав магістрантам можливість з'ясувати організаційні основи роботи педагогічного ВНЗ.

Для опанування студентами магістратури системи стандартів вищої освіти України, проблеми їх упровадження і створення на їх основі освітньо-кваліфікаційних характеристик та освітньо-професійних програм і структурно-логічної схеми підготовки застосовано метод схематизації (рис. 4.9.) навчального матеріалу, спрямований на активізацію розумової, аналітично-пошукової діяльності магістрантів, розвитку їхньої здатності переводити теоретичні уявлення у план наочних образів. Це дозволило здійснити раціональну й ефективну переробку навчального матеріалу завдяки виявленню в його змісті смислових одиниць та їх упорядкування не лише у вербальну, але й у графічну форму. Особлива увага магістрантів була спрямована на розгляд таких складових стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів, як

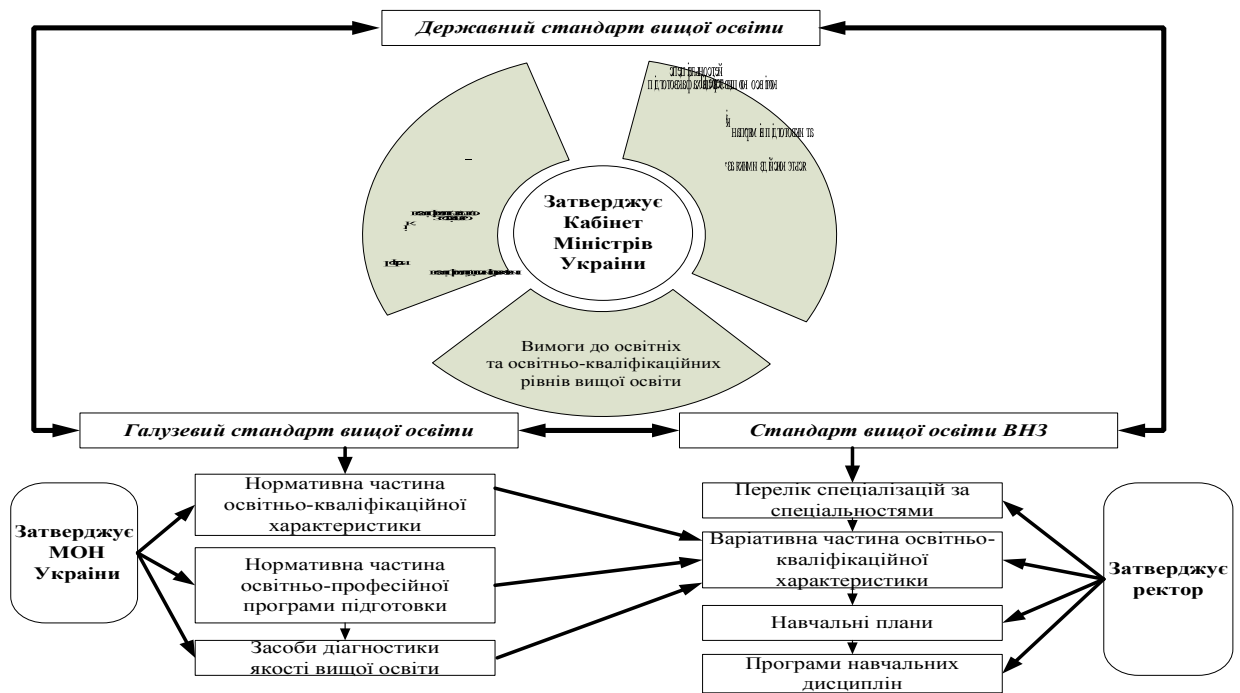


Рис. 4.9. Державний стандарт вищої освіти України

навчальний план і програми педагогічних дисциплін, характеристики їх структури та сучасних вимог щодо змісту.

У межах вивчення цієї теми самостійна робота магістрантів включала: складання каталогу сайтів і літературних джерел, що містять документи з нормативної бази організації навчання в педагогічних ВНЗ; визначення на підставі аналізу основних положень Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, мети, основних пріоритетів вищої освіти і принципів інтеграції освіти України до міжнародного освітнього простору; підготовку аргументів та добір фактів щодо практики створення єдиного Європейського простору вищої освіти; добір фактів і продумування аргументів для дискусії з теми «Чи забезпечить запозичення досвіду європейських країн вихід з кризи вітчизняної вищої освіти?».

Проведення на семінарському занятті «Нормативна база організації процесу навчання в педагогічному ВНЗ» означеної дискусії передбачало колективне обговорення обраної проблеми на основі зіставлення інформаційних повідомлень, ідей, думок, припущень. Вона містила три етапи. Перший, умовно названий «Постановка проблеми», включав оголошення мети

дискусії: «Пошук ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг», мотивування щодо її досягнення, визначення правил ведення дискусії. Серед правил було обрано і цілком серйозні: аргументовано висловлювати свою позицію; не перебивати промовця; дослуховувати кожного до кінця, адже людину відрізняє не лише вміння говорити, а й слухати; не переходити на особистості; і жартівливі, наприклад: пам'ятати, що «у дискусії, де кулак аргумент, народжується істина, проте мертвий опонент».

Другий етап – «Розв'язання проблеми» – передбачав індивідуальне виконання кожним учасником диспуту письмового завдання. Для цього лист формату А4 ділився на чотири рівні частини: у верхній правій студенти магістратури записували відомі їм зовнішні чинники, що заважають розв'язанню проблеми; у верхній лівій – зовнішні чинники, що сприяють її вирішенню; у нижній правій – внутрішні чинники, що заважають її розв'язанню, а у нижній лівій, що сприяють. Далі відбувався обмін думками, де кожна думка аналізувалась, аргументи «за» і «проти» уважно розглядалися. Час від часу ведучий ставив запитання типу «Чому Ви так думаете?», «Якщо я Вас правильно зрозуміла, то...?», «Поясніть свою думку», а в разі відхилення дискусії від її основної теми міг проявляти певну авторитарність, коректно нагадувати про потребу не виходити за межі теми, або призупиняти того, хто виступав.

Третій етап – «Підведення підсумків» – мав на меті консолідацію учасників дискусії завдяки виробленню єдиних (компромісних) рішень, рефлексію заняття. Ставилися такі запитання: «Що вдалося набути Вам у ході спільної діяльності?», «Чи було Вам комфортно в ході дискусії?», «Що заважало в роботі?», «Що допомагало?».

Третя тема першого модуля – «Цикл педагогічних дисциплін та його навчально-методичне забезпечення» – передбачала здійснення загальної характеристики навчальних дисциплін, що входять до циклу фахових педагогічних дисциплін, порівняння структури і змісту циклу педагогічних дисциплін у ВНЗ I–II та III–IV рівнів акредитації за спеціальністю «Дошкільна

освіта»; визначення сучасних вимоги щодо їх змісту, з'ясування мети і завдань викладання таких навчальних предметів: «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки», їх взаємозв'язок та взаємозумовленість, місце в системі підготовки педагогічних кадрів спеціальності «Дошкільна освіта».

Визначення логіки побудови навчального курсу циклу педагогічних дисциплін (методологія, діалектика побудови, джерела розвитку) і з'ясування можливих варіантів упорядкування змісту педагогічних дисциплін у ВНЗ I–II та III–IV рівнів акредитації (відповідно до навчальних планів і програм), використання інваріантного та варіативного підходу у визначенні змісту педагогічних дисциплін, використання таксономії навчальних завдань для аналізу змісту педагогічної дисципліни; аналіз сучасних підручників і навчальних посібників з педагогічних дисциплін; робочої навчальної програми дисципліни, її структурних складників; традиційних та модульних моделей робочих навчальних програм; технології розробки робочої навчальної програми курсу, сприяли розвитку методичної культури майбутніх викладачів. Ця робота вимагала самостійних «мікродосліджень», актуалізації провідних ідей щодо організації сучасного педагогічного процесу, сприяла формуванню і розвитку рефлексивних умінь, що розкривають перспективу переходу від опису певного методичного продукту (робочих планів та програм) до його критичного оцінювання і нормування, а далі – до створення власного методичного продукту як акту культуротворення. Зазначимо, що присутня в деяких студентів магістратури налаштованість сприймати і зачувати готові істини заважала цьому процесу. Натомість створення у групі творчої атмосфери взаємодовіри і співробітництва, звільнення від стереотипів, заохочення висловлення власної думки, розуміння можливості існування альтернативних варіантів розв'язання педагогічної проблеми є обов'язковою умовою орієнтації магістрантів у широкому колі «сталой» методичної культури. Це забезпечувало культуросвоєння, створювало підмурок для культуровідтворення і культуротворення.

Практичне заняття з означеної теми проходило в режимі майстер-класу. Розпочиналося воно з методу «Панель», сутність якого полягала в актуалізації знань студентів магістратури, висловленні свого погляду щодо значення програми навчальної дисципліни в організації навчального процесу ВНЗ. У ході майстер-класу викладачі, презентуючи свої робочі програми педагогічних дисциплін, розкривали особливості власного алгоритму їх створення як технологічного процесу у вигляді певної послідовності дій, як кроків досягнення поставленої мети; ділилися з магістрантами особистими «ноу-хау» і тими проблемами, з якими їм довелося зустрічатися у процесі цієї роботи. Під час його проведення відбувалось обговорення запропонованого методичного продукту, його переваг і можливостей удосконалення, безпосереднє передавання «з руки до руки» способів діяльності, усвідомлення цінності та важливості методичної діяльності для успішного здійснення професійних завдань викладача вищого навчального закладу. Таке «розгортання» зразків методичної діяльності, їх порівняння, аналіз, рефлексія, створювали можливість не лише для побудови ідеальної моделі процесу розробки програми навчальної дисципліни як окремого методичного продукту, а й створення власних проектів методичних дій.

Другий змістовий модуль, що відповідав другому циклу педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», включав п'ять тем, кожна з яких завдяки розгортанню фаз культуросвоєння, культуровідтворення і культуротворчості утворювала технологічний мікроцикл.

У процесі вивчення теми 4 «Форми організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» магістранти актуалізували поняття про організаційні форми навчання у ВНЗ, простежували зв'язок між моделлю професійної підготовки й організаційними формами, відтворювали історію виникнення і розвитку організаційних форм навчання дорослих, здійснювали характеристику й аналіз традиційних та інноваційних організаційних форм.

Тексти, з якими працювали студенти магістратури містили певні схеми педагогічної діяльності, освоєння яких не передбачало їхньої безпосередньої участі в діяльності, яку вони описують. Робота з ними вимагала вміння працювати з інформацією: аналізувати її, синтезувати, узагальнювати тощо. Розвитку цих умінь сприяло використання методу логіко-смыслових моделей [623; 624]. Це дозволило акумулювати навчальну інформацію у вигляді суми ключових слів, логічно організованих за допомогою особливої солярної графіки як важливої графічної особливості відображення численних знаків і символів, інших різноманітних артефактів. В основі розробки логіко-смыслових моделей лежать такі визначальні технологічні принципи: розщеплення – об'єднання елементів у систему, координація і полідіалог зовнішнього та внутрішнього планів діяльності, багатовимірність як універсальна характеристика досліджуваних об'єктів і моделей, що їх відображають.

Перший принцип передбачав: стратифікацію освітнього простору на зовнішній і внутрішній плани навчальної діяльності та їх об'єднання; розподіл багатовимірного простору знань на смислові групи та їх об'єднання і розщеплення інформації на понятійні й образні компоненти, та їх об'єднання. Наступний принцип вимагав узгодженості змісту і форми взаємодії зовнішнього та внутрішнього планів діяльності, координацію вербально-образного діалогу у внутрішньому плані і координацію міжпланового діалогу. Багатомірність є властивістю довколишнього світу, людини, як частини цього світу, її мислення, пізнавальної діяльності, освітнього процесу. Багатомірність як технологічний принцип передбачає таке подання інформації, за яким одночасно відбувається ієрархічна, візуальна, просторова, системна організація його складових. Орієнтація в такому візуалізованому багатовимірному інформаційному смисловому просторі вимагає своєї системи координат, виявлення зв'язків між ними [624].

Створення логіко-смыслових моделей у процесі професійної підготовки майбутніх викладачів педагогічних дисциплін для розвитку їхньої методичної культури починалося з визначення умовного фокусу уваги, яким могли

виступати проблема, тема, окреме завдання, проблемна ситуація, методика, технологія і т.п. Так, на рис. 4.10 подана логіко-смыслова модель «Принципи аналізу навчального заняття». Її фокус уваги – «Принципи аналізу»

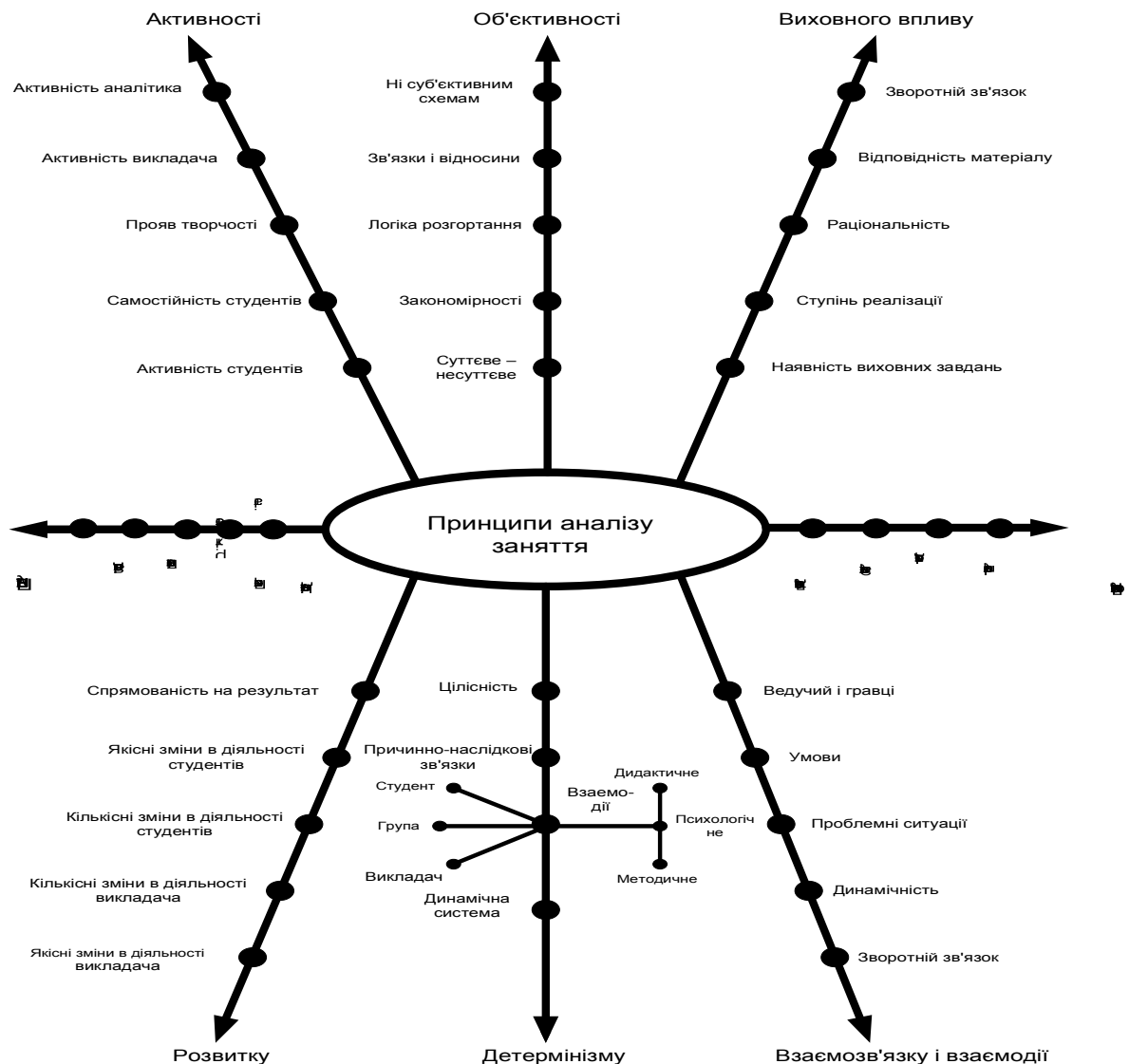


Рис. 4.10 Логіко-смыслова модель

«Принципи аналізу навчального заняття»

розташовується в центрі створюваної системи координат і спочатку уявляв собою поки ще неструктурований простір інформації. Черговим кроком було знаходження смислових груп з проєктованої проблеми, що слугували системою координат створюваної логіко-смыслової моделі. Роль цієї системи координат виконували принципи аналізу навчального заняття, як-от: детермінації, розвитку, активності, об'єктивності, виховного впливу, людиноцентризму,

взаємозв'язку і взаємодії та планування. Вони були знайдені на основі систематизації матеріалу завдяки його самостійної переробки й освоєння у процесі первинного сприйняття.

Далі для кожної координати визначався набір «сміслових гранул». Ними були специфічні, відібрані через логічне або інтуїтивне виявлення опорних вузлів (точок). Опорні вузли – це головні елементи змісту певного, позначеного на осі координат принципу, як компонента створюваної логіко-сміслової моделі. Важливою технологічною вимогою тут було максимальне їх «згортання» до ключових слів (бажано не дієслів). Потім на основі смислового аналізу інформації здійснювалося ранжування визначених опорних вузлів та їх розміщення на відповідних осях координат. Чим ближче до фокусу уваги розташовувався опорний вузол, тим важливішим уявлявся він майбутнім викладачам. Так, на осі координат принципу «Об'єктивність» виділені і послідовно розміщені наступні опорні вузли, що розкривають його зміст: «істотне-несуттєве», «закономірності», «логіка розгортання», «зв'язки і стосунки» та ««ні» суб'єктивним схемам». «Розгортання» закованої в перелічених «сміслових гранулах» інформації надавало можливість усвідомити, що цей принцип передбачає необхідність визначення істотних і несуттєвих рис аналізованого навчального заняття. Вони зумовлені тимчасовими, минушими чинниками. Також означений принцип диктує вимогу щодо розуміння заняття як об'єкта аналізу зі своїми закономірностями, зв'язками, взаєминами; необхідність шукати властиву йому логіку руху, а не вимагати калькування наявних в аналітика суб'єктивних схем.

Робота над логіко-смісловою моделлю могла обмежитися цими кроками, а могла бути продовжена ще більшим «згортанням» поданої в опірних вузлах інформації у вигляді ключових слів, словосполучень, аббревіатур або її кодування (переклад словесної інформації на мову знаків і символів) у вигляді умовних позначень, графічних символів. Головним критерієм тут була можливість не тільки «згортання», але і подальшого «розгортання» інформації, адекватного закладеній ідеї. Якщо таке «декодування» не відповідало первісній

ідеї, набір ключових слів, символів, абревіатур подекуди переглядався в напрямі їх розширення та доповнення, створення інших власних знакових засобів. Пропонована на рис.4.10 логіко-смилова модель є результатом такого згортання-розгортання.

У найбільш згорнутій формі подано опорні вузли на осях координат принципів людиноцентризму і планування. На осі принципу людиноцентризму було виділено чотири таких «смилові гранули»: джерело розвитку, стимулятор, індикатор, інструмент. «Розгортання» зашифрованої в опорних вузлах інформації дозволяло майбутнім викладачам усвідомити, що принцип людиноцентризму в аналізі навчального заняття вимагає дотримання такої настанови: заняття – це інструмент, за допомогою якого здійснюється виявлення результатів діяльності педагога, це джерело її успішності, педагогічної продуктивності, стимулятор подальшого професійного самовдосконалення і розвитку.

На осі принципу планування створено п'ять опорних вузлів. Серед них: цілеспрямованість, перспективність, чіткість, лаконічність і відповідність. Найбільші труднощі при створенні майбутніми викладачами педагогічних дисциплін зазначеної моделі викликала вісь «Принцип розвитку». Оскільки спроби скоротити подану в її вузлах інформацію до ключових слів або словосполучень призвели до неможливості її адекватного розгортання, вирішено було залишити інформацію в розгорнутій формі.

Багатоваріантність використання логіко-смилових моделей як дидактичних багатовимірних інструментів дозволила охопити всі основні етапи навчального процесу. Використання таких інструментів здійснювалося нами на трьох рівнях. Перший рівень припускав ознайомлення майбутніх викладачів з уже готовими моделями, що ілюструють повідомлення нового матеріалу на вступних і оглядових лекціях. Іншим варіантом застосування на цьому рівні логіко-смилових моделей було їх використання як дидактичного супроводу практичних занять. Можливість одночасного підключення не тільки слухового, але й візуального каналів дозволило координувати і погоджувати роботу обох

сигнальних систем майбутніх викладачів, що позитивно позначилося на результативності їхнього навчання. Цей рівень використання логіко-сміслових моделей відповідав фазі культууроосвоєння.

Другий рівень використання логіко-сміслових моделей припускав їх створення спільно з магістрантами під час аудиторних лекційних, семінарських та практичних занять (фаза культуровідтворення), а третій (фаза культуротворчості) – їх самостійну розробку майбутніми викладачами в позааудиторний період (самостійні індивідуально-творчі завдання). Цей варіант також мав проміжні модифікації. Так, індивідуальній роботі над власною моделлю передувала робота магістрантів у малих групах, у яких кожному учаснику було запропоновано заповнити матрицю між координатами, скласти список сміслових гранул по одній чи кількох координатах. Або ж пропонувалося заповнити сміслову модель з уже заданими назвами координат; модель, у якій робота над однією або кількома осями вже завершена; доопрацювати готову модель, обґрунтувавши зроблені в ній зміни. У додатку Р подано варіанти логіко-сміслових моделей, створених майбутніми викладачами.

Когнітивні способи системно-ієрархічної побудови, зберігання і переробки навчальної інформації у вигляді логіко-сміслових моделей, що є готовим методичним продуктом, завдяки її компактності дозволили ефективніше здійснювати з нею різноманітні операції. Системна обробка, необхідність ранжування, встановлення сміслових зв'язків, ієрархічність вибудовування навчального матеріалу, можливість представити його у вербальній і символічній формах, активна участь у цьому процесі магістрантів дозволило не тільки підвищити ефективність пізнавальної діяльності, а й сприяло розвитку їхньої методичної культури.

Розуміли, що в сучасних умовах, коли різко і швидко зростає обсяг знань, які необхідні майбутньому викладачу, вже неможливо робити основну ставку на здійснення культууроосвоєння лише традиційними формами і методами навчання, необхідно, реалізуючи принцип додатковості, запроваджували

сучасні ефективні методи навчання. Такі, метою яких є зміщення акценту зі здатності засвоювати інформацію на здатність її знаходити, практично використовувати, діяти творчо. Цим вимогам повною мірою відповідає метод проектів, застосування якого вважали доцільним здійснювати, починаючи з цього модуля. Використання методу проектів було викликано також такими його особливостями: здатністю активізувати пошуково-дослідницьку діяльність студентів, сприяти розвитку їхньої творчості, рефлексивності, ініціативи, критичного мислення, самостійності, самоконтролю, організаторських умінь, персоналізації навчання, подоланню відчуження магістрантів від освітнього процесу тощо. Крім того, як показує опитування, студенти-гуманітарії часто невдоволені тим, що комп'ютерні технології недостатньо використовуються в навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів. З іншого боку, традиційні освітні технології не завжди відповідають потребам й інтересам студентів. Метод проекту допомагав розв'язати і ці проблеми. Застосування методу проектів сприяло також реалізації навчальної автономії майбутніх викладачів, допомагало вибудовуванню їхніх індивідуальних освітніх траєкторій у навчальному просторі.

Магістрантам пропонувалося виконати (або використати як основу виконаний у межах навчальної дисципліни «Нові інформаційні технології») учнівський (студентський) і організаційний (викладацький) проекти. Сутність цієї роботи полягала в тому, щоб опанувати методику використання комп'ютера як технічного засобу, що розкриває нові можливості організації самостійної позааудиторної і аудиторної роботи, надає простір для розгортання навчальної автономії майбутніх викладачів. Робота магістрантів над проектом складалась із двох етапів. На першому – вони студенти, які вчаться виконувати учнівський проект, збирати для нього матеріал, привласнювати здобутки «сталой» педагогічної і методичної культури, певним чином представляти результати. На цьому етапі студенти магістратури актуалізували набуті знання й уміння щодо створення проектів, мали змогу модифікувати,

доповнювати, розвивати здійснений на попередніх етапах професійної підготовки або виконати новий варіант проекту.

Другий етап діяльності передбачав навчально-методичне забезпечення практичної діяльності студентів-майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти. Магістранти на цьому етапі (впродовж виконання організаційного проекту) виступали в ролі викладача, який має організувати і забезпечити підтримку студентів у період підготовки ними навчального проекту.

Тематика проектів визначалася самими магістрантами та включала широкий спектр проблем як дошкільної освіти (учнівський проект), так і пов'язаних з діяльністю викладача вищої школи (організаційний проект). До того ж теми студентського і викладацького проектів могли змінюватись, але вони обов'язково були пов'язані між собою так, щоб викладацький проект продовжував, поглиблював, розкривав з нового боку, з іншої позиції, студентський. Максимальна самостійність при виборі теми навчального проекту давала змогу зробити завдання зрозумілими і важливими не лише для викладача, а й для кожного магістранта, з'являлася спрямованість до пошуку нового знання – орієнтиру для наступної самостійної роботи, набувався цінний досвід щодо цього.

У магістрантів виникала потреба самостійно знаходити нові проблеми у відомому навчальному матеріалі, що вимагають самостійного творчого пошуку можливостей їх вирішення, потановки особистої мети у вивченні конкретної теми. Під час виконання проекту розвивалася потреба в пошуковій активності щодо його реалізації, гнучкість у використанні здобутих знань у нових умовах, упевненість щодо пошуку оптимального способу розв'язання відомих проблем та розуміння існування множинності таких варіантів.

Виконання учнівських (студентських) проектів створювало умови, сприятливі для розвитку пізнавальних інтересів, можливість розгляду обраної проблеми з різних позицій: як дошкільники, батьки, студенти, вихователі, а потім (на етапі виконання організаційного проекту) – і як викладачі.

Використовуючи метод проектів дотримувалися таких вимог: наявність важливої в дослідницькому, творчому і методичному плані проблеми (завдання), що вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її рішення; практична, теоретична, пізнавальна значущість здобутих результатів; автономна (індивідуальна, парна, групова) діяльність студентів; структурування змістовної частини проекту (поетапність результатів); використання дослідницьких методів [451].

Виконання проекту мало таку внутрішню логіку:

- вибір проблеми для розв'язання в межах проектної діяльності;
- визначення мети (ключового запитання) і завдань (тематичні запитання) проекту;
- встановлення етапів і плану реалізації проекту;
- вивчення проблеми (визначення інформаційних джерел та робота з ними, пошук інформації на її аналіз, синтез, узагальнення, дослідницька діяльність);
- оформлення результатів діяльності;
- визначення критеріїв оцінювання проекту на основі аналізу результатів діяльності, її оптимальності й ефективності;
- демонстрація результатів проектної діяльності у вигляді методичного продукту (мультимедійної презентації, публікації, веб-сайту).

Оскільки впродовж виконання проекту всі учасники цієї роботи – і викладачі, і студенти магістратури постійно обмінювалися ідеями щодо процесу роботи, відбувався обмін інформацією, заохочення різних підходів до розв'язання однієї й тієї самої проблеми, ставало звичним співіснування різних думок і припущень, що не збігаються, створювалася можливість критикувати й відкидати будь-яку думку. Це не лише стимулювало пізнавальну і творчу активність учасників проектної діяльності, а й формувало та розвивало рефлексивність, здатність до саморозвитку і самореалізації.

Спроби знайти спосіб розв'язання проблеми могли бути тривалим процесом, що передбачав обговорення, збір даних, залучення різноманітних джерел інформації тощо; формулювання попередніх «робочих» висновків,

систематизацію й огляд ідей, визначення результатів роботи і планування можливостей та перспектив її продовження.

Магістранти опановували нові технології навчання, де педагог не головна дієва особа під час занять, а режисер, організатор взаємодії студентів один з одним, з навчальним матеріалом; нові техніки переконання і презентації своїх аргументів, вчилися такому стилю взаємин, де спілкування та взаємодія є основним механізмом передавання соціального досвіду. Розвивалося вміння працювати в команді, організовувати її діяльність, розподіляти обов'язки між її членами, усвідомлювати власну відповідальність за доручене, відчувати себе членом команди, аналізувати результати своєї діяльності і діяльності своїх товаришів. Вироблялися навички роботи з різноманітними джерелами інформації: крім статей із журналів, науково-методичних доробок, підручників, монографій тощо, які магістранти знаходили в бібліотеці, відбувалася робота з ресурсами електронної бібліотеки, Інтернету; здійснення критичного аналізу цих джерел перед використанням. Студенти магістратури вдосконалювали вміння ведення дискусії, обстоювання особистої думки, рефлексії, навички планування, чіткої постановки мети, визначення послідовності завдань, усвідомлення алгоритму їх реалізації тощо.

При виконанні організаційних проектів розвивалися дуже важливі для майбутніх педагогів організаторські здібності: розробляти алгоритм спільної діяльності, переконати і повести за собою людей, об'єднати та спрямувати їхній досвід на досягнення поставленої мети. Проектна діяльність сприяла розкриттю можливостей і здібностей магістрантів, усвідомленню, оцінці власних ресурсів, визначенню особистісно значущих та соціально ціннісних перспектив, уведенню навчальних завдань у контекст методико-педагогічних проблем. Вона передбачала жвавий навчальний діалог у групі, цілеспрямований і упорядкований обмін ідеями, судженнями, думками задля пошуку істини.

Отже, проектна діяльність сприяла набуттю досвіду дослідницько-пошукової методико-педагогічної діяльності і публічного захисту її результатів, надавала кожному учаснику, спираючись на його здібності, інтереси, особистий

досвід, можливість реалізувати себе в пізнанні, рефлексивно усвідомлювати отримані результати, самостійно автономно організовувати процес власного навчання.

Організаційний проект виконував такі функції: інтегративно-координаційну, що полягала в координації зусиль усіх виконавців учнівських проектів; навчально-методичну, зміст якої полягав у забезпеченні студентів – виконавців учнівських проектів необхідними методичними матеріалами, літературою (або її рекомендованим переліком); дидактичну, яка полягала в розробці чітких інструкцій щодо виконання навчальних завдань, використання дидактичних матеріалів і організаційних документів для управління процесом навчання; дослідницьку, що реалізовувалася через організацію і здійснення досліджень у межах виконання учнівських проектів; контрольну, яка здійснювалася через встановлення чітких термінів виконання проектної діяльності та критеріїв її оцінювання.

Контроль результатів проектної діяльності здійснювався як самим її виконавцем через розробку власних критеріїв оцінки, так і через зовнішнє оцінювання. Серед параметрів зовнішньої оцінки проекту виділяємо: актуальність висунутих проблем, коректність використаних методів дослідження й обробки отриманих результатів, активність кожного учасника проекту відповідно до його індивідуальних можливостей, колективний характер отриманих рішень (при груповому проекті), необхідна і достатня глибина проникнення у проблему, залучення знань з інших галузей, доведення отриманих рішень, уміння аргументувати свої висновки, методична грамотність, естетичність оформлення результатів проектної діяльності, вміння відповідати на запитання опонентів, лаконічність та аргументованість відповідей.

У ході вивчення теми «Методика організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін» з'ясовувалися: сутність, значення, функції та ознак самостійної роботи студентів педагогічного ВНЗ, давалася характеристика її основних типів, видів та форм; інноваційних і

традиційних форм та видів завдань для самостійної роботи; визначалися рівні самостійності, принципи конструювання і методика розробки завдань для самостійної роботи студентів, вимоги до її організації у процесі вивчення педагогічних дисциплін; методика керівництва самостійною діяльністю студентів та конструювання методичних рекомендацій для них з організації самостійної роботи; можливості оцінювання результатів самостійної діяльності студентів. У завершальній частині цієї проблемної лекції було застосовано прийом «Допитливий студент», коли кожен присутній мав скласти розгорнутий перелік запитань, пошук відповідей на які дозволив би якнайповніше освоїти розглянуту проблему. Потім проводився аукціон за принципом «Хто більше?». Переможець отримував право розпочинати наступну лекцію експрес-контролем за власним питальником з правом оцінювання тих, хто виступав.

На практичному занятті з цієї теми студенти магістратури за робочими навчальними програмами курсів «Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки» визначали зміст самостійної роботи студентів, аргументували її співвідношення з аудиторними заняттями за обсягом витрат часу, складали каталог основних видів і форм самостійної роботи студентів та проводили на основі здобутих знань і особистого досвіду експертизу їх ефективності.

На завершальному етапі заняття проведений дебрифінг для підведення його підсумків. Магістранти, здійснюючи рефлексивну оцінку результатів, відповідали на запитання: «Що, на їхню думку, було ефективно, що – ні?», «Що можна зробити, щоб заняття пройшло продуктивніше?» тощо.

Розроблений магістрантами проект завдань для самостійної роботи студентів з курсу «Вступ до спеціальності», зорієнтованих на пізнавальну діяльність майбутніх вихователів на репродуктивному, частково-продуктивному і творчому рівнях і проект методичних рекомендацій для студентів щодо виконання самостійної роботи з курсу «Вступ до спеціальності» було апробовано у процесі педагогічної (асистентської) практики у ВНЗ.

Уявлення про існування широкого спектру методичних продуктів,

створених у певному соціокультурному контексті задля розв'язання конкретних педагогічних завдань, розуміння механізмів їх створення і можливостей застосування, підводило до розуміння перспектив їх використання у власній педагогічній діяльності, а також надавало впевненості в тому, що створення власних є реальним і здійсненим завданням.

Тема 6 «Методика проектування змісту і керівництва педагогічною практикою студентів спеціальності «Дошкільна освіта» передбачала визначення мети педагогічної практики, її форм, видів, ознайомлення з наскрізними програмами педагогічної практики студентів у ВНЗ 1-2 і 3-4 рівнів акредитації, робочою програмою практики, здійснення її аналізу і визначення методики проектування. Для первинного закріплення знань на бінарному лекційному занятті, в якому взяв участь керівник педагогічної практики інституту (факультету), застосовано дидактичну вправу «Мозаїка». У ході її виконання магістранти мали, на основі аналізу відео-фрагментів епізодів педагогічної практики студентів у ДНЗ, визначити її вид, дати методичну оцінку побаченому і довести необхідність використання у змісті педагогічної практики у ДНЗ знань, набутих у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Рефлексія надавала можливість усвідомити методи, які дозволили дійти того чи того результату. Адже метод (як досвід розумової або професійної діяльності) засвоєний, усвідомлений майбутнім викладачем завдяки об'єктивації змісту і логіки побудови педагогічної діяльності, стає тим соціокультурним результатом, який дозволяє йому проектувати свою майбутню професійну діяльність.

На практичному занятті «Зміст і організація різних видів педагогічної практики студентів спеціальності «Дошкільна освіта»» магістранти аналізували наскрізну програму педагогічної практики для спеціальності «Дошкільна освіта», здійснювали порівняльну характеристику мети і завдань різних видів практики; на основі порівняльного аналізу робочих програм педагогічної практики в ДНЗ студентів педагогічного училища й університету визначали особливості їх змістового наповнення та специфіку організації; склали й аналізували схему, що ілюструє зв'язок теоретичної підготовки з педагогічних

дисциплін і завдань професійної діяльності студентів-практикантів на посаді вихователя дітей дошкільного віку. Така діяльність орієнтувала майбутніх викладачів на оволодіння методичною діяльністю, формувала їхні ціннісні орієнтації щодо неї, сприяла розвитку професійної мотивації, націлюючи на пошук варіантів розв'язку професійно-зорієнтованих завдань.

Було проведено «Методичний аукціон», у ході якого майбутні викладачі презентували розроблені в позааудиторний час завдання для навчальної практики студентів I курсу та методичні поради щодо їх виконання.

Дебрифінг, як метод, що дозволяє підсумовувати результати, сприяв усвідомленню майбутніми викладачами своїх досягнень на занятті, емоцій щодо цього, перспектив подальшого використання набутого, а викладачу допоміг співвіднести підсумковий результат з поставленим завданням і запланувати нові теми для роздумів та підготовки до наступного заняття.

У ході вивчення теми 7 «Методи і засоби викладання педагогічних дисциплін» актуалізувались уявлення магістрантів щодо методів, методики і технологій навчання, класифікацій методів навчання і критеріїв їх вибору. Для цього лекційне заняття проведено за допомогою методу мікровикладання. Студенти магістратури отримували завдання не лише підготувати інформацію у вигляді повідомлення, що ілюструвало їхнє розуміння ключових понять теми, характеризувало обрану класифікацію методів з наведенням прикладів доцільного / недоцільного їх використання (за обраною класифікацією) у викладанні педагогічних дисциплін, а й розробити модель, що ілюструє співвідношення методів, методик і технологій навчання, навести аргументи, що її пояснюють (у додатку Т наведено кілька таких моделей, створених магістрантами). Діяльність майбутніх викладачів була зорієнтована на виявлення понятійно-термінологічного апарату, основних ідей, закономірностей, принципів, покладених в основу тих чи тих методів, методик, технологій організації викладацької діяльності. На основі чого створювались умови для їх порівняльної характеристики і відбору, а також з'ясування критеріїв запровадження традиційних та інноваційних методів, методик і

технологій викладання педагогічних дисциплін, набуття особистого досвіду такої діяльності. Формувались уявлення про зміст і цінність методичної культури щодо здійснення успішної викладацької діяльності.

До практичного заняття з теми «Методика використання методів і засобів навчання у викладанні педагогічних дисциплін» майбутні викладачі розробляли зміст і сценарій ділової гри «Експертиза методів навчання», готували матеріали, необхідні для її проведення. У цьому зв'язку ділова гра використовувалась як групова справа, спрямована на вироблення варіантів розв'язання поставленої проблеми. Її застосування не лише сприяло реалізації завдань фази культууроосвоєння, а й надало можливість вийти на рівень культуровідтворення і культуротворчості, дозволило задати предметний та соціальний контексти майбутньої викладацької діяльності. Адже магістранти одразу виступали у двох іпостасях: як студенти і як викладачі, які організують навчальну діяльність. Вони опановували одразу два технологічні блоки – конструювання гри (включає формулювання її цілей, характеристики змісту, що оформлюється у сценарій, у якому визначаються ігрові ролі і функції ігроків, правила гри, система оцінювання результатів та необхідне забезпечення) та її проведення.

Для набуття досвіду прийняття самостійних рішень, рефлексії та саморефлексії спочатку на практичному занятті студенти аналізували створені конспекти в парах, потім кожна пара презентувала свій сценарій іншій парі, зрештою кожна четвірка обирала найоптимальніший варіант, з яких уже силою всієї групи знаходився найкращий. Наведемо його.

Мета гри: уточнення й активізація уявлень студентів магістратури з теми «Методи навчання», розвиток умінь, необхідних для успішного усного виступу, формулювання запитань, доведення особистої думки, вміння виділяти головне, шукати і знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблеми, практичного застосування отриманих знань.

Хід гри

Магістрантів поділяють на чотири підгрупи. Кожна підгрупа висуває найсильнішого гравця на роль «опонента».

На столах – таблички: «Опоненти», «Словесні методи», «Наочні методи», «Практичні методи», «Ігрові методи». Учасники гри збираються за своїми столами. За 10 хвилин кожна підгрупа має підготувати промову щодо переваг своєї групи методів та можливостей їх застосування у викладанні педагогічних дисциплін.

Група опонентів після кожного виступу ставила запитання, вносила необхідні корективи до почутих промов.

У підсумковій частині здійснюється оцінювання діяльності гравців. Воно відбулося за участю «опонентів», викладача і всіх зацікавлених учасників гри. Критерії оцінювання: ерудиція, вміння аргументувати, доказово і коректно доводити свою думку, здатність мислити нестандартно.

Використання ділових і рольових ігор дозволило моделювати адекватні професійним завданням викладача вищої школи методичні системи, об'єктивувати операціональні схеми мислення та професійно-педагогічної діяльності.

Опануванню методики активного навчання і використання відповідних методів і засобів викладання педагогічних дисциплін, визначенню умов їх ефективного вживання сприяла, здійснена за допомогою створення структурно-логічної схеми, характеристика відмінностей та основних ознак інтерактивних методів (кейс-метод, мозковий штурм, круглий стіл, ділова гра, дебати, метод проектів, метод тренінгу, евристична бесіда, мапа розуму тощо). У додатку Р подано приклади логіко-сміслових моделей інтерактивних методів, створених майбутніми викладачами. Можливість здійснити порівняльний аналіз їх ефективності та проілюструвати прикладами можливості застосування у викладанні педагогічних дисциплін була надана завдяки завданню підготувати методичну розробку фрагменту навчального заняття з навчальних дисциплін «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки» (тема – за вибором) із застосуванням інтерактивних методів. Ці розробки були використані

студентами магістратури у процесі викладання педагогічних дисциплін під час педагогічної практики у ВНЗ.

Тема 8 «Інноваційні підходи до організації навчання у ВНЗ» передбачала розгляд проблеми організації навчального процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, історії і сучасності у впровадженні інноваційних технологій навчання, можливостей їх розвитку, оцінки результативності, характеристики стилів і видів навчання. Лекційне заняття з цієї теми було проведено у формі лекції-візуалізації із застосуванням мультимедійної презентації. Одразу зауважимо, що мультимедійні презентації були створені самими магістрантами і після консультацій з викладачем та внесення необхідних змін показані в аудиторії. Заняття проходило із застосуванням мультимедійної дошки. Така форма роботи дозволила долучити студентів магістратури до ситуації професійно зорієнтованої активної і продуктивної розумової діяльності, актуалізувати особистісний смисл не лише щодо навчальної інформації, яка освоювалась магістрантами, а й щодо інноваційних технологій її надання.

Паралельно було проведене обговорення перспектив використання мультимедійних презентацій у викладанні педагогічних дисциплін (на прикладі курсу «Дошкільна педагогіка»). Портфоліо студентів магістратури поповнилися презентаціями, що були:

- заміною аудіальної форми подання навчального змісту всієї лекції візуальною;
- засобом ілюстрації навчального матеріалу схемами, фотографіями, портретами вчених, метафоричними рисунками, що ілюструють педагогічні феномени, фрагментами художніх та документальних фільмів, репортажів, телепередач тощо;
- опорним конспектом, що структурує матеріал, фіксує уяву студентів на визначеннях основних понять, найважливіших фактах, схемах виучуваних педагогічних явищ, процесів тощо;
- незавершеною схемою, яка потребує свого логічного доповнення (з використанням графічного інтерфейсу мультимедійних продуктів) тощо.

Важливим завданням практичного заняття з цієї теми було опанування принципів організації викладачів і студентів, зміна функціонально-рольових уявлень магістрантів про викладацьку діяльність, про варіативність педагогічної позиції і ролей викладача як модератора, фасілітатора, методолога, тьютора, коуча, ігротехніка. Його було розпочато застосуванням методу «Мапа розуму», основою якого є, як відомо, асоціативне мислення. У позааудиторний час студенти магістратури дібрали інформацію, що характеризувала особливості вказаних професійних ролей викладача педагогічних дисциплін. На основі здобутої інформації, аналізу особистого студентського досвіду, який містив безліч спостережуваних «педагогічних ролей», магістранти на звичайних листах формату А₄ складали власні схеми («мапи розуму»). Розпочинали із заповнення центру (центральный образ). Це могло бути лише слово, або певна підписана фігура або малюнок. Наприклад, «Коуч». Від центрального образу відводили «гілки» головних ідей, асоціацій, міркувань, пов'язаних з центральним образом (наприклад, розкриття потенціалу, допомога, досягнення цілі, самостійність, відповідальність). Їх кількість не обмежувалася, хоча, зазвичай, не перебільшувала десяти. Від кожної «скелетної гілки» відходили підпорядковані, пов'язані з ними асоціативно, що деталізують їх (наприклад, «скелетна гілка» – розкриття потенціалу, а підпорядковані – цілеспрямовані дії, професійне зростання, особистісне зростання, нові можливості тощо). До підпорядкованих «гілок» додавалися ідеї нижчого рівня, що їх деталізували і конкретизували (наприклад, професійне зростання – віра в себе, пошук внутрішніх ресурсів, самостійні рішення, творча діяльність, усвідомлення реальності тощо). Потім на фліпчарт прикріплювалися схеми, в яких збігалися центральні образи. Вони аналізувалися й створювалися вже на великому аркуші з блокноту фліпчарта узагальнювальна схема. За допомогою цього методу культуроосвоєння відбувалося більш ефективно, оскільки він допомагав магістрантам чіткіше побачити (у буквальному сенсі), зрозуміти матеріал, виявити зв'язки між ідеями і перетворити його на єдиний образ. Завдяки рефлексії особистого досвіду розвивалося педагогічно спрямоване

мислення, здатність концентрувати увагу на певному педагогічному явищі, відшукувати, визначати його загальні властивості, доходити висновків.

Задля «переведення» студентів магістратури до фази культуровідтворення заняття продовжувала рольова гра «Портретні замальовки». У ній були виділені ролі ведучого, акторів, режисера, журі та глядачів. Після вступного слова ведучого щодо важливості встановлення адекватного педагогічній ситуації способу взаємодії викладача зі студентами, розподілялися ролі, актори способом жеребкування обирали модельний «портрет педагога» для його втілення.

Кожному учаснику для ознайомлення надавався перелік узагальнених на основі багаторічних спостережень умовних модельних «портретів» педагогів, створених В. А. Кан-Каліком, кожний з яких має умовну назву: «Монблан», «Гамлет», «Китайська стіна», «Локатор», «Тетерев», «Робот», «Я сам», «Приятель». Режисер допомагав акторам за допомогою засобів пантоміми, предметів, спеціально створених ситуацій педагогічного спілкування представити обрану модель. Підкреслювалося, що під час виступу кожного «актора» інші студенти магістратури в цю мить перетворюються на глядачів. Їхнє завдання – не лише відгадати, який «портрет» зображено, а й підігравати, допомагаючи «акторам» розкрити образ. Завдання журі – оцінити роботу «акторів».

Наступний етап гри полягав у проведенні дискусії щодо виявлення «симпатичнішої» моделі поведінки педагога, аргументуючи свій вибір. За підсумками дискусії «провідному акторові» (обирало журі) за допомогою режисера пропонувалося продумати і показати синтетичну модель поведінки педагога, що містить кращі якості з попередніх моделей. Завдання глядачів і журі – придумати умовну назву для такої синтетичної моделі. Ця діяльність сприяла переходу до наступної технологічної фази – культуротворення. Доречі, викладач під час гри практично демонстрував позицію фасілітатора (від англ. *facilitate* – полегшувати, сприяти, співдіяти). Під час рефлексії результатів гри магістрантами було визначено такі її основні відмінності:

- виконання одночасно ролі організатора групового процесу і його рівноправного учасника;
- безоцінна поведінка на основі емпатійного розуміння партнерів по діяльності;
- відкритість, довіра;
- безумовне прийняття думок, почуттів і дій студентів, підтримка ініціатив, інновацій, творчості.

Важливо підкреслити, що впродовж виконання завдань кожної теми другого модуля (другий технологічний цикл педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»), відбувалося проходження фаз культуросвоєння, культуровідтворення й культуротворчості.

Третій змістовий модуль, у якому розгортався третій цикл започаткованої педагогічної технології, мав чотири теми (мікроцикли III.9, III.10, III.11, III.12), робота в межах яких сприяла опануванню методики проектування і проведення лекційних, семінарських, практичних та лабораторних занять з педагогічних дисциплін, методики проектування і проведення контролю навчальних досягнень студентів з педагогічних дисциплін, які передусім націлені на формування та розвиток діяльнісно-організаційного і рефлексивно-оцінного компонентів методичної культури майбутніх викладачів.

Так, у межах першої теми означеного модуля (Тема 9) на лекційному занятті, проведеному за методом «мікровиступів», з'ясуувалась історія виникнення, здійснювалася сутнісна характеристика і функції лекції в контексті сучасної вищої освіти; визначалися структурні та функціональні особливості видів і основні напрями модифікації лекції, логіка і технологія її проектування, види викладання, правила мовного оформлення навчальної інформації. Майбутні викладачі готували свої «мікровиступи» за схемою «теза – аргумент – ілюстрація». Додатковим завданням було формулювання не менше, ніж трьох запитань за темою свого виступу. Первинне закріплення нового матеріалу на цій лекції відбувалося методом «Нон-стоп», коли розроблені запитання передавалися ведучому (це не обов'язково був викладач), а всі присутні по

черзі відповідали на них (слово від одного промовця автоматично передавалося до іншого). Для студентів, які не були присутні на занятті, всі тексти «мікровиступів» і запитання до них надавалися на хмарному сервісі в «Кабінеті викладача» для ознайомлення та відповіді на них. Зазначимо, що вирішальним у ході здійснення будь-якого етапу навчання, був не факт присутності студента магістратури в аудиторії, а результативність його діяльності, рівень навчальних досягнень, динаміка просування щодо розвитку компонентів і показників методичної культури.

Практичне заняття з теми «Методика проектування і проведення лекцій з педагогічних дисциплін» проходило у формі заняття «Школи викладача-початківця». Його завданням було виявлення механізмів проведення лекції та методики розробки конспекту, вправління в аналізі навчального заняття, розвиток рефлексивності і самокритичності. Перевірка вхідного рівня навчальних досягнень здійснювалась із застосуванням методу аналізу педагогічних ситуацій. Ситуації були подані як відеофрагменти навчальних занять (зокрема, фрагментів чисельних вебінарів, яких не бракує в Інтернет - просторі). Аналіз поданих на відео ситуацій здійснювався із застосуванням відповідних критеріїв, засвоєних студентами магістратури. Тут, завдяки переводу предметно-операційних дій у розумові і навпаки, здійснювався пошук суттєвих ознак викладацької діяльності взагалі та лекційного заняття зокрема, що створювало простір не лише для її активного пізнання, а й для рефлексивного перетворення.

Магістрантам надавалася можливість презентувати розроблений конспект, а на основі рефлексії здійсненої діяльності відтворити алгоритм підготовки конспекту лекції та запропонувати власні методичні поради молодим викладачам щодо його створення. Зауважимо, що студентам магістратури став у нагоді «Конструктор лекційних занять» (додаток Н). Зрозумівши принцип роботи з ним (фаза культууроосвоєння), майбутні викладачі спочатку склали конструктивні моделі лекційних занять з курсу «Дошкільна педагогіка», використовуючи запропоновані варіанти дії (фаза

культуровідтворення), а згодом, доповнювали базовий «Конструктор» власними варіантами розгортання елементів заняття (фаза культуротворення).

Перевірка якості розробленої моделі лекційного заняття відбувалася не лише в умовах квазіпедагогічної діяльності, коли спочатку аналіз конспектів здійснювали магістранти завдяки взаємоаналізу, а потім кращі варіанти в режимі ділової гри пропонувалися на розгляд аудиторії, а й у режимі реального педагогічного процесу (під час педагогічної практики). Професійна комунікація будувалася в діалоговому режимі в руслі обговорення таких запитань: «Які утруднення виникли при підготовці до лекційного заняття або його проведенні?», «Що зацікавило Вас під час перегляду фрагментів лекції?», «Які зауваження виникли у вас щодо побаченого?», «Які поради Ви могли б дати щодо усунення побачених недоліків?» і т. ін. Методична рефлексія результатів діяльності дозволила об'єктивувати наявні проблеми, виявити можливі шляхи їх конструктивного розв'язання, визначити критерії відбору оптимальних методів реалізації поставлених завдань і оцінки якості лекції загалом.

У наступній темі здійснена сутнісна характеристика функцій семінарських занять, визначено їх місце в навчальному процесі сучасного педагогічного ВНЗ; проведена порівняльна характеристика типів семінарських занять, схарактеризована їх структура та функції викладача і студентів; вимоги до проведення семінарів; методика проведення різних типів семінарських занять і критерії оцінки їх якості.

Так, на основі самостійного пошуку навчально-методичної інформації, актуалізації власного студентського досвіду в ході лекції-діалогу, майбутні викладачі доходили висновку про те, що до сьогодні семінари є в навчальних планах усіх українських вишів, оскільки сприяють розширенню загального наукового світорозуміння, ознайомленню студентів із суттєвими науковими проблемами і вимогами професійної діяльності.

Як відомо, існують такі основні типи семінарів: традиційні (допомагають вивченню окремих основних і найважливіших проблем курсу, сприяють перевірці отриманих знань); такі, що сприяють поглибленому вивченню

певного систематичного курсу; спецсемінари (дослідницького характеру з незалежною від лекцій тематикою). Призначенням будь-якого з типів семінарів є сприяння поглибленню і розширенню змістового аспекту інформації, поданої в навчально-методичній літературі або лекції, найліпшому розумінню педагогічних явищ завдяки розгляду їх з різних, іноді протилежних або парадоксальних позицій, боків.

Порівняння можливостей кожного типу семінарського заняття здійснено завдяки застосуванню методу «Фехтування». Коли на «килим» запрошувалися двоє студентів магістратури – один з них надавав аргументи на користь «свого» типу семінарського заняття, а інший – мав переконливо довести ефективність іншого типу, намагаючись спростувати аргументи, похитнути позицію опонента. «Болільники» мали підтримувати позиції «супротивників» свіжими ідеями, а «журі» – оцінювати коректність «бою» і відповідність правилам. Серед них: не переходити від сутності проблеми на особистість співрозмовника; вислуховувати аргументи «супротивника» до кінця; висуваючи контраргумент, спокійно обґрунтовувати свою позицію тощо.

Здійснений магістрантами аналіз першого і другого типів семінару, які є найпоширенішими, дозволив визначити, що вони є обговоренням складених і заздалегідь оголошених педагогом запитань до теми лекції чи циклу лекцій, поєднаних у певний тематичний розділ або модуль. Викладач розробляв також список літератури для опрацювання, що допомагав студентам підготувати відповідь на запитання або виступ. Однак, як відомо, перший тип семінару рідко спонукає студентів до опрацювання додаткової літератури. Найчастіше відповідь обмежується переказом, або навіть частковим читанням інформації з лекції і (або) підручника. Магістранти доходили висновків, що така робота, навіть після додаткових запитань, що ставить педагог, не дає змогу забезпечити студентам можливість опанувати навички і вміння щодо використання теоретичних знань, не сприяє поглибленому вивченню педагогічної дисципліни, не дозволяє визначити ступінь оволодіння ними навчальним матеріалом.

Ознайомлення з методикою проведення й особливостями використання другого типу семінару допомогло майбутнім викладачам визначити, що він дозволяє студенту наблизитися до своєї трактовки певної педагогічної проблеми, використовуючи для цього крім лекційної інформації і тексту підручника нові відомості, взяті з додаткових джерел. Така робота сприяла тому, що у студентів магістратури формувались елементарні навички науково-дослідницької роботи, вміння готувати доповіді і виступати з ними перед аудиторією, здатність працювати одночасно з кількома літературними джерелами, аналізувати їх зміст і узагальнювати отриманий матеріал. Важливим було розуміння того, що традиційні типи семінарів за умови насичення їх інноваційними інтерактивними методиками, безумовно, мають суттєві потенційні можливості для виконання цілої низки навчально-розвивальних завдань.

З третім – найпродуктивнішим щодо навчально-розвивального потенціалу типом семінарських занять – спецсемінаром, майбутні викладачі також мали змогу ознайомитися з позиції його безпосереднього учасника. Започаткований на кафедрі дошкільної педагогіки Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» під керівництвом професора Е. Е. Карпової, міждисциплінарний спецсемінар вважали ефективною формою організації навчання магістрантів для розвитку їхньої методичної культури. Визначимо основні вимоги щодо його проведення:

- програма має передбачати поглиблене опрацювання принципів для розуміння сучасних інваріантних для педагогічних дисциплін наукових і практичних проблем ідей і тем;
- забезпечення можливостей одержувати нову інформацію і стимулювання бажання самостійно добувати і привласнювати знання;
- проведення спецсемінару має забезпечувати якісне засвоєння, привласнення базових знань і вмінь; здатність запропонувати кілька підходів до розв'язання проблеми, до переосмислення самостійно здобутих знань і генерування нових

ідей;

- проблемний характер, наявність змістового і пізнавального утруднення, що стосується предмета семінару (проблемність у роботі з магістрантами виправдана вже тому, що ця категорія студентів має достатній обсяг вихідних знань і способів діяльності, зокрема дослідницько-пошукової, щоб здійснювати самостійний пошук потрібного результату);
- заохочення ініціативи і самостійності в навчанні, сприяння не лише привласненню здобутків методичної культури, а й культуровідтворенню і культуротворенню;
- рівноправ'я, співробітництво, діалог, побудований на партнерських стосунках викладачів і магістрантів, нівелювання межі між ними, реалізація постійного зворотного зв'язку;
- створення загального комунікативного і змістового поля, що вимагає розуміння проблеми обговорення та вироблення єдиного понятійного простору;
- наявність відповідного матеріально-технічного забезпечення навчального процесу (комп'ютерний клас, обладнаний проектором та інтерактивною комп'ютерною дошкою), надання можливості вільного доступу до Інтернету і традиційних інформаційних джерел тощо;

Окремо наголосимо, що участь у засіданнях спецсемінару не була обов'язковою. Реалізація педагогічної умови щодо надання магістрантам навчальної автономії у цій формі роботи набувала абсолютних значень.

Зупинимось дещо докладніше на методиці проведення міждисциплінарного спецсемінару з педагогічних дисциплін кафедри дошкільної педагогіки. Його девізом може вважатися відомий вислів Конфуція: «Те, що я чую, я забуваю. Те, що я бачу, я запам'ятовую. Те, що я роблю сам, я розумію».

Крім провідного фахівця, що здійснював керівництво роботою спецсемінару і магістрантів, у ньому брали участь викладачі педагогічних дисциплін («Вступ до спеціальності», «Загальна педагогіка», «Дошкільна педагогіка», «Історія дошкільної педагогіки», «Педагогіка вищої школи»,

«Педагогічні освітні технології у вищій школі», «Сучасні інформаційні технології в науці і освіті», «Теорія і практика науково-педагогічного дослідження», «Організація і управління навчальним процесом у ВНЗ» тощо). Цей факт сприяв здійсненню міждисциплінарного синтезу, що дозволило магістрантам вийти за межі окремого навчального предмета і за участі викладачів подивитися на ті чи ті методико-педагогічні проблеми під різним кутом зору.

Викладачі педагогічних дисциплін разом із магістрантами були задіяні в обговоренні проблемних питань, виконували завдання і час від часу перебирали на себе обов'язки ведучого. Саме керівник спецсемінару був тим камертоном, рівень компетентності, вміння слухати і критичність мислення якого допомагали кожному краще зрозуміти власну позицію та думки інших учасників, дозволяли віднайти спільну мову і загальну мету діяльності, проявляти взаємозацікавленість, вселяли віру у власні сили та розуміння того, що кожен може помилятися та немає істини в останній інстанції, а будь-яка ідея варта поваги й обговорення.

Ведучий (після узгодження з усіма учасниками спецсемінару) проголошував мету, майбутній результат спецсемінару (наприклад, створення робочої навчальної програми курсу «Дошкільна педагогіка») і пропонував основну, ключову тезу (поняття), проблемне запитання для обговорення. Наприклад: «У чому полягає мета навчальної дисципліни «Дошкільна педагогіка»?». Кожен охочий вносив певні пропозиції, які фіксувалися спочатку на звичайній дошці, що була поділена на сектори, в яких одночасно записували свої пропозиції від трьох до чотирьох осіб.

На цьому етапі широко застосовували один із партисипативних методів – метод синектики. Його відмітною особливістю є можливість скласти модель групового розв'язання проблеми, що розглядається спеціалістами з різних боків на основі стимулювання їхньої творчої активності, підтримки виникнення несподіваних і нестереотипних аналогій і асоціацій.

Серед особливостей застосування методу синектики позначимо: наявність

сильного синектичного (демократичного, схильного до делегування повноважень) керівника з можливістю його багаторазової заміни; стабільний склад учасників; наявність спільно визначеного завдання, що потребує розв'язання; початок обговорення не з самого завдання, а з аналізу деяких загальних ознак, чинників, обставин, які поступово вводять у ситуацію постановки проблеми, уточнюючи її зміст; якщо спільний варіант розв'язання не народжується, пропонується повернутися до її розв'язання після збору додаткової інформації та її індивідуального аналізу.

Метод синектики застосовувався лише на фазі культууроосвоєння, оскільки, відповідно до задуму його розробників [60], він використовується тільки на проміжних етапах проектування варіантів розв'язання проблеми.

Отже, зібрані пропозиції щодо варіанту розв'язання проблеми обговорювалися, повтори відкидалися і те, що лишалося як первинний залишок заносилося в комп'ютер і висвітлювалося на електронній дошці (результати кожного засідання спецсемінару фіксувалися у вигляді презентації). Ці матеріали були доступними для всіх учасників міждисциплінарного спецсемінару завдяки їх розміщенню в робочому кабінеті викладача, розташованому на [dropbox.com](https://www.dropbox.com) у блоці інформаційного забезпечення.

Попереднім результатом описаної роботи було таке первинне формулювання мети курсу «Дошкільна педагогіка»: «Підвищити загальну педагогічну культуру, розвинути науково-педагогічне мислення, педагогічні здібності студентів, їхні знання, уміння творчо використовувати отриману інформацію у практичній діяльності, опанувати логічні методи аналізу і синтезу педагогічних фактів і явищ, навчити аналізувати свою педагогічну діяльність і особистісні якості, від яких залежить успіх професійної діяльності», яке зрештою трансформувалося в «ознайомити студентів зі змістом, завданнями і формами організації педагогічного процесу у ДНЗ». Такий проміжний результат передбачав не лише індивідуальну роботу, пов'язану з актуалізацією власних навчальних досягнень з курсу «Дошкільна педагогіка», набутого досвіду педагогічної діяльності у ДНЗ, аналізу наявної навчально-методичної

літератури, а й обов'язкове подання власного проекту ідеї, його аргументацію, участь у дискусії.

Отже, наступним кроком роботи було обговорення отриманого результату, яке час від часу переростало в дискусію, а подекуди й у диспут. Тут важливим завданням керівника семінару було не дати його учасникам вийти далеко за межі обговорюваної теми, спрямовуючи хід бесіди влучними критичними запитаннями, спонукати до проміжних висновків, роздумів, до подання інформації у вигляді схем.

Саме в активному діалозі, завдяки роздумам над запитаннями, певним підказкам ведучого, актуалізації наявних знань, встановленню нових логічних зв'язків між новою і відомою інформацією, відбувся пошук шляхів розв'язання проблеми. Завдяки такій роботі первинний варіант мети курсу було трансформовано в такий, що було визнано найоптимальнішим: «забезпечити основну теоретичну і практичну підготовку майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти до виконання кваліфікаційних обов'язків педагога-вихователя сучасного дошкільного навчального закладу, розкрити зміст основних педагогічних явищ і процесів, пов'язаних з організацією навчання і виховання дитини дошкільного віку».

Інтерактивний рівноправний діалог, у якому брали участь викладачі і магістранти, вимагав постійної роботи думки, необхідності стежити за аргументацією його учасників, шукати й аналізувати слабкі місця, аргументи, алогічні зв'язки. Це давало змогу позбутися нижчих видів слухання (неслухання, удаване і вибіркоче слухання) та вийти на емпатійне, що дозволяло побачити проблему з позиції іншої людини, й активне, проявами якого є зацікавленість, рефлексія, постійна «включеність» у хід розмови, здатність узагальнювати, доходили висновків тощо. Так, роздуми над запитанням ведучого щодо співвідношення теорії і практики в курсі «Дошкільна педагогіка», призвели до складання схеми 1 (рис. 4.11), а запитання «Що впливає на побудову курсу «Дошкільна педагогіка?» і «Яке місце тут посідає теорія, практика та як в їх осягненні задіяні викладач і студент?»

призвели до виникнення схем 2, 3 і 4.

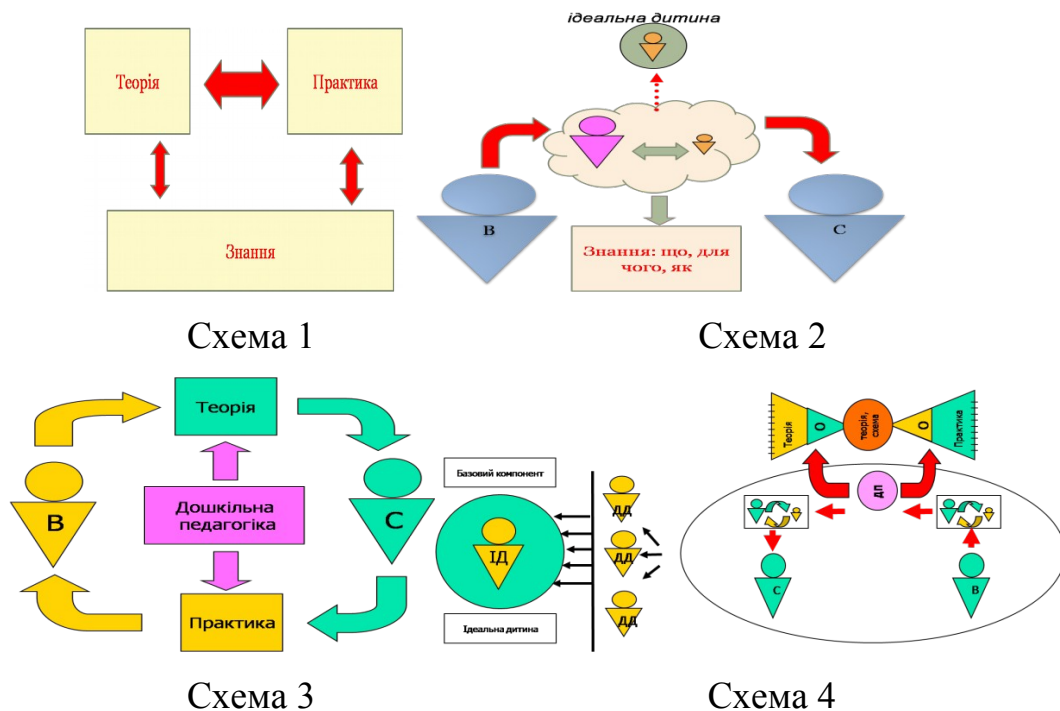


Рис. 4.11 Визначення мети навчальної дисципліни
«Дошкільна педагогіка»

Усі учасники семінару привчалися до того, що притаманне багатьом «жонглювання» словами, набір текстів, що не мають сенсу і нічого суттєвого не виражають, не допустимий. Здійснюючи пошук певної інформації магістранти розуміли, що для виступу на семінарі недостатньо навести певну цитату, навіть дуже влучну. Не «спасе» і те, що ця цитата буде не з підручника або конспекту, а її автором є відомий учений, або знаний письменник. Тобто для пошуку потрібної інформації було задіяне багато джерел і витрачено певний, іноді достатньо значний час. Потрібно пояснити, а задля цього глибоко усвідомити, зрозуміти нові дані, сформулювати власну думку, довести своє бачення проблеми. Причому зробити це потрібно настільки логічно і чітко, щоб не лише донести її до співрозмовників, а й переконати їх. Цьому сприяли такі запитання ведучого: «Коли Ви говорите про ..., то що маєте на увазі?», «Знання дійсно потрібні, а що ж таке знання?», «Чим знання відрізняються від інформації?» тощо.

Основною метою такої роботи було не тільки досягнення певного результату (формулювання поняття, складання схеми, таблиці, визначення

сутності певного педагогічного явища, визначення мети діяльності, розробка робочої навчальної програми тощо), що, безумовно, є важливим і необхідним, скільки навчання майбутніх викладачів бачити, знаходити сутнісний зміст і сенс того, про що йдеться в обговоренні.

Діяльність учасників міждисциплінарного спецсеминару розгорталась у трьох площинах: у площині власне діяльності (саме тут виникає утруднення, що актуалізує потребу в рефлексії – «Що?»), у площині рефлексії цієї діяльності (відбувається аналіз власної діяльності, реконструкція дій, пошук утруднення (Чому?) і пошук шляхів його розв'язання (Як?)), і в методологічній (як сукупність концепцій, ідей, засобів і методів) площині, що виступає як резерв, як живлення для рефлексії. Внаслідок у магістрантів змінювалися картини, моделі професійної діяльності, розвивалися здібності, виникали нові настанови і цінності, що сприяли розвитку їхньої методичної культури.

Метою роботи в межах третьої теми цього модуля було з'ясування мети і функцій лабораторних та практичних занять у викладанні педагогічних дисциплін, їх своєрідності, характеристика сучасних підходів до організації; методика використання інтерактивних методів і технологій навчання; критерії оцінки якості практичних та лабораторних занять; алгоритм підготовки викладача до практичного і лабораторного заняття, способи аналізу та рефлексії їх підготовки і проведення. Епіграфом до опанування цієї теми був відомий афоризм А. Дістервега: «Зі знанням мають бути обов'язково пов'язані вміння ... Сумне явище, коли голова учня наповнена великою або меншою кількістю знань, але він не навчився їх застосовувати, тому що про нього доводиться сказати, що хоча він дещо знає, але нічого не вміє» [22, с. 300].

Відтворенню предметного і соціального контекстів професійної діяльності, якого вимагає реалізація принципу контекстності, що відповідає природі та логіці розвитку методичної культури майбутніх викладачів, сприяла робота в межах «Методичної майстерні». Студенти магістратури утворювали творчі групи, які вивчали:

- підготовлені на основі реконструкції педагогічного досвіду викладачів педагогічних дисциплін (або як результат використання поданого в додатку Р «Конструктору практичних занять») плани-конспекти практичного заняття за обраною темою курсу «Дошкільна педагогіка»;
- проекти практичного заняття з інноваційним компонентом з однієї (за вибором) теми курсу «Дошкільна педагогіка»;
- схеми аналізу практичних занять, розроблених магістрантами підгрупи.

Після вибору кожною підгрупою кращого конспекту-відтворення, творчого проекту практичного заняття з курсу «Дошкільна педагогіка» з інноваційним компонентом і схеми його аналізу, вони презентувалися своїми авторами всій групі із застосуванням ігрового методу «Імітація». Наведемо теми практичних занять, обрані для моделювання студентами: «Ігри з готовим змістом і правилами та керівництво ними», «Іграшка – найважливіший засіб розвитку дитини», «Організація педагогічного процесу у старших групах ДНЗ»; «Реалізація наступності в роботі ДНЗ і школи», «Форми взаємодії дошкільного навчального і сім'ї» тощо. Аналіз фрагментів занять відбувався за відповідними схемами, що дозволило майбутнім викладачам виявити переваги і недоліки запропонованих методичних продуктів. Обиралась краща модель, схема або створювалася на основі кількох моделей синтетична.

Наступним завданням була розробка сценарію ділової гри «Майстер-клас «Практичне заняття з педагогічної дисципліни»», що передбачала проведення переможцями своїх варіантів занять з курсу «Дошкільна педагогіка». Аналіз заняття відбувався за «схемою - переможницею».

Така діяльність потребувала від студентів магістратури використання набутих теоретичних знань, актуалізації й узагальнення практики їх навчання, створювала простір для педагогічної рефлексії, розвивала вміння, необхідні для методичного аналізу, відбору, створення, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методів викладання педагогічних дисциплін, підводила до висновку щодо множинності варіантів їх застосування, сприяла набуттю досвіду такого культуровідповідного вибору.

Остання тема третього змістового модуля розпочиналась із визначення понять «педагогічний моніторинг» і «контроль якості». Критеріями засвоєння понять як акту культууроосвоєння були: здатність до визначення їх суттєвих ознак, диференціації близьких за значенням понять, створення їх ієрархії, правильне контекстне застосування тощо.

Оскільки магістранти вже набули вагомий особистий, студентський і певний професійно-педагогічний досвід, види контролю, вимоги до його проведення вже були в них об'єктом культууроосвоєння, тому для їх актуалізації й об'єктивізації пропонувалося визначити найпоширеніші види контролю навчальних досягнень студентів спеціальності «Дошкільна освіта», запропонувати альтернативні, з'ясувати, до якого виду контролю вони належать. Вибір форми узагальнення (доповідь, повідомлення, стаття тощо) проведеної реконструкції власного студентського досвіду залишався за майбутнім викладачем.

Складання варіантів завдань для контрольної роботи з курсу «Загальна педагогіка», що передбачали репродуктивний, продуктивний і творчий рівні засвоєння студентами-майбутніми вихователями навчального матеріалу, тестових завдань (з пропусками, на доповнення, альтернативного вибору, на встановлення правильної послідовності, на відповідність тощо) з курсу «Дошкільна педагогіка», змісту шкали рейтингового контролю навчальних досягнень майбутніх вихователів з курсу «Дошкільна педагогіка» дозволили майбутнім викладачам набути досвід різноманітних стратегій пошуку і способів виконання конкретних методико-педагогічних завдань, здійснити перехід від культууроосвоєння до культуровідтворення і культуротворчості.

Змістове наповнення четвертого технологічного циклу забезпечив модуль «Становлення і розвиток методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін», що розпочинався темою «Вимоги щодо підготовки майбутніх викладачів для педагогічних ВНЗ». Лекційне заняття було реалізовано як проблемне. Для його проведення був обраний другий рівень проблемності – коли викладач ставив проблему, наприклад «Які функції

викладача педагогічних дисциплін є основними» і розв'язував її разом зі слухачами. Епіграфом для неї був відомий вислів Ральфа Емерсона «Учитель – людина, яка може робити важкі речі легкими».

Перед постановкою проблеми використовувався прийом «Апелювання до досвіду», коли студенти магістратури актуалізували власний особистий і педагогічний досвід, уявлення щодо основних напрямів діяльності і головних функцій викладача та значення для їх ефективної реалізації теоретичної і практичної підготовки тощо. Крім постановки проблемних питань з теми лекції, застосовувалися такі методичні прийоми: спонукання до спільного думання, звернення до слухачів за допомогою, висування гіпотез та їх подальше підтвердження або спростування за допомогою використання міні-дискусій з магістрантами тощо. Їхня активність проявлялася у формах активного слухання і розуміння, формулювання запитань, пошуку відповідей на проблемні запитання в діалозі з лектором. Складання граф-схеми співвідношення понять «педагогічна культура», «педагогічна компетентність», «методична культура», «професійна майстерність» викладача ВНЗ сприяло не лише виконанню завдання щодо володіння і розуміння професійної мови, а й дозволило актуалізувати уявлення магістрантів про педагогічну культуру та її складові, підвести до розуміння значення методичної культури як важливого показника якості підготовки викладача педагогічних дисциплін до професійно-педагогічної діяльності.

Зауважимо, що робота з професійними термінами відбувалася при опануванні будь-якої теми. Особливо важливою вона була у тих випадках, коли студенти магістратури стикалися з поняттями, яких досі ще не було в їхньому досвіді. Аналіз результатів, отриманих на діагностичному етапі експерименту, показав, що поняття «методична культури» належить саме до таких. Методика роботи з принципово новими для магістрантів термінами передбачала такі кроки:

- актуалізація індивідуальних уявлень студентів магістратури через запитання «Що це?», «Які поняття асоціюються з цим терміном?», «Як Ви думаєте...?» тощо;
- аналіз відповідей, їх корекція і схематизація результатів;
- виявлення суттєвого змісту, ключових слів, що визначають сутність досліджуваного терміна;
- складання підсумкової схеми-замісника визначення терміна;
- синтезування визначення (потреби введення готового визначення).

Така робота дозволяла студентам магістратури зрозуміти, осягти і привласнити алгоритм створення професійної мови, рефлексійну процедуру, що дозволяє не запам'ятовувати визначення, а розуміти смисл поняття, яке воно репрезентує та, за цієї умови, у будь-яку мить «розгортати» його зміст, або самостійно будувати через встановлення логіко-сміслових зв'язків з поняттями, які вже відомі і зіставляються з тим терміном, що потребує визначення.

Вирішальною ідеєю цієї теми було розуміння ролі культури, зокрема педагогічної, як феномена, що виступає системоутворювальним стрижнем, навколо якого розгортається зміст всіх етапів навчання в педагогічному виші, і навчальних предметів, які цей зміст репрезентують, а з іншого, як особистісне новоутворення, він є сумарним досягненням особистості, що претендує бути викладачем.

Первинний контроль на лекції здійснювався за допомогою використання презентації з пропусками, а підсумок – у формі рефлексії «Як це було».

У межах семінарського заняття «Проблема підготовки майбутніх викладачів для педагогічних ВНЗ», яке розпочалося з оголошення дібраних студентами магістратури висловів щодо суспільної ролі викладача ВНЗ і вимог до нього, був проведений круглий стіл з теми «Становлення і розвиток педагогічної культури викладача ВНЗ». Таке емоційно-інтелектуальне налаштування на колективний діалог було продовжене «Інформаційною атакою», коли кожному учаснику надавалася можливість підготувати 1-2

хвилинну промову, яка висвітлювала його думки щодо проблеми, запропонованої для обговорення. Це створило основу для подальшого розгортання дискусії навколо позначених ідей.

Успіх цієї форми роботи залежав не лише від умотивованості учасників, їх підготовленості, компетентності ведучого, а й від матеріального середовища, в якому проходило заняття. Значно продуктивніше робота відбувалась у приміщенні, в якому розташування столів максимально наближувалося до форми кола (еліпса, овалу), що позбавляло будь-кого з учасників доміантної позиції і налаштовувало на демократичну, максимально розкуту, довірливу професійну комунікацію.

Контроль результатів методом «Інвентаризація набутого» узагальнив привласнені студентами магістратури теперішні соціально-нормативні вимоги до викладачів і виявлені шляхи щодо поліпшення їхньої підготовки, виявив у магістрантів наявність професійно зорієнтованих ціннісних орієнтацій, налаштованість на розвиток і саморозвиток власної творчої індивідуальності.

Підсумкова частина передбачала письмову рефлексію результатів заняття і відповіді та такі запитання:

- Як я оцінюю власну підготовку до круглого столу?
- Як я оцінюю власні виступи (що допомогло, що заважало)?
- Чиї виступи вважаю вдалимими і чому?
- Що потрібно зробити, щоб наступне засідання «Круглого столу» пройшло ефективніше?

Опанування теми 14 «Методична культура в соціальному й особистісному вимірах» вважали завершальним етапом щодо реалізації першої педагогічної умови «висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення». Важливим в опрацюванні цієї теми було визначення сутності методичної культури як соціокультурного й особистісного феномена в тому розумінні, що було означене нами на попередніх етапах

дослідження, виявлення його особливостей, структури і перспектив розвитку в умовах магістерської підготовки.

Семінарське заняття з означеної теми проведено із застосуванням методу «Мозковий штурм». Його метою був колективний пошук нетрадиційних шляхів розв'язання проблеми розвитку методичної культури майбутнього викладача педагогічних дисциплін. Ця проблема має теоретичну і практичну актуальність і викликала активний інтерес магістрантів. На ролі «генераторів ідей» обиралися студенти магістратури, які мають розвинуту уяву, фантазію, достатній особистий досвід, здатність підхоплювати і розвивати ідеї своїх товаришів; на ролі «аналітиків» – такі, що характеризуються високими навчальними досягненнями, міцними знаннями з обговорюваної проблеми, здатні до аналізу та рефлексії.

Було оголошено традиційні для цього методу правила: неможливість критики на етапі генерування ідей, необов'язковість їх обґрунтування; схвалення фантастичних, далеких до реалізації і навіть жартівливих ідей з обов'язковою їх фіксацією; повне рівноправ'я учасників.

Методика проведення «Мозкового штурму» передбачала крім пред'явлення проблеми й ознайомлення з правилами, розминання, етап генерації ідей, відбірковий етап і розробку спільного варіанту рішення. Розминання проводилося для зняття психологічних бар'єрів, звільнення учасників від стереотипів, активізації їхньої уваги, мислення, уяви, настроювання на високий темп творчої роботи. Для розминань використовувалися словесні ігри на кшталт «Перетворення предмета». Завданням було за три хвилини придумати не менше двох десятків способів використання різних предметів (крейда, олівець, канцелярська скріпка, шарф, аркуш паперу тощо).

На етапі генерації ідей основне завдання учасників полягало у створенні якомога більшого за обсягом «банку ідей». Ведучий, виконуючи роль модератора, утручався лише тоді, коли учасниками порушувалися правила роботи (наприклад, починали критикувати ідею), або потрібна була стимуляція

процесу генерування ідей. Окремо обирався спосіб їх збереження й особа, яка здійснюватиме цю роботу. Фіксація ідей відбувалася на звичайній, мультимедійній дошці, на аркушах блокноту фліпчарту, за допомогою диктофону тощо.

Зазначимо, що найбільшими труднощами етапу генерації ідей були неготовність студентів до імпровізації, інерція мислення, зациклення на одному, такому, що здається реальним, дієвим, очевидним, здійсненим, способі розв'язання проблеми або підході до її розв'язання.

Основним завданням двох наступних етапів була оцінка висунутих ідей і вироблення діяльного, зорієнтованого на сучасні соціокультурні реалії варіанту розв'язання проблеми. Критеріями для оцінки виступали: суттєвість ідеї, її відповідність проблемі, креативність, можливість реалізації, сфера і умови застосування. «Експерти» за цими критеріями обговорювали ідеї, виділяли найкращі. Їх автори обґрунтовували і захищали їх, проводячи їх критичний аналіз. Пропонувався варіант колективного розв'язання проблеми.

На цьому етапі найбільші труднощі полягали в тому, що ідеї були розрізненими, не структурованими і не завжди реальними. Тому для вироблення прикінцевого рішення добре зарекомендував себе прийом унаочненого (у вигляді таблиці, схеми) структурування ідей за певною ознакою (наприклад, що залежить від самого студента, що від конкретного викладача, від вишу, від держави, від ситуації у світі) і подальше ранжування їх за пріоритетністю, реальністю тощо.

Ведучий підводив підсумок, підкреслюючи високу ступінь творчості учасників, знаходячи позитивні нюанси дій окремих студентів магістратури, підкреслюючи продуктивність колективної творчої діяльності. Оскільки основною особливістю методу «Мозковий штурм» є відділення процесу генерування ідей від їх оцінювання, він відповідав фазі культуротворчості.

Зазначимо, що метод «Мозкового штурму» використовувався на всіх рівнях навчальної автономії (описаний вище – «прямий» – для студентів, які обрали її нульовий або перший рівень, «індивідуальний» – для тих, хто на

цьому етапі навчання вибрали вищий рівень навчальної автономії»). Індивідуальний мозковий штурм передбачав самостійну роботу майбутнього викладача, який сам генерував ідеї, сам давав їм оцінку і виробляв варіант розв'язання проблеми. Ознайомлення з результатами такої роботи відбувалось у процесі проведення тематичного вебінару (із застосуванням безкоштовного сервісу onwebinar.ru) у режимі відкритого онлайн-спілкування, до якого мали змогу долучитися не лише викладач і студенти магістратури, які звітували про результати свого індивідуального мозкового штурму, а й всі інші члени групи. Після проведення такого вебінару результати колективного та індивідуальних мозкових штурмів завантажувалося до «хмари» і ставали доступними для індивідуального доопрацювання кожним учасником, який мав змогу повернутися до результатів, скоректувати їх (адже у процесі підсвідомої діяльності, що відбувається якийсь час після події часто народжуються дуже продуктивні ідеї). Результати такого самостійного доопрацювання майбутні викладачі заносили до власних портфоліо.

Пояснимо, що рівень автономії майбутнього викладача в певну мить його магістерської підготовки не був чимось одразу і назавжди заданим або вирішеним. Головна ідея полягала в можливості свідомого і відповідального вибору на основі саморефлексії своїх «сильних» та «слабких» боків, навчальних досягнень, прагнень, намагань, професійних планів й особистісної ситуації, забезпечення якого сприяло реалізації третьої педагогічної умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Застосування інтерактивного методу «Мозковий штурм» дозволило створювати сприятливі умови для продуктивного навчання, прояву студентами магістратури творчості, демонстрації своєї інтелектуальної спроможності, здатності рефлексувати щодо того, що вони знають, уміють, як вони мислять, продукувало базу для рішення різноманітних професійних проблем по завершенні навчання. Оскільки методична діяльність – це мислєдіяльність, особливо важливими були ті можливості, які надавав «Мозковий штурм» для

розвитку здатності концентрувати увагу на нетрадиційних шляхах розв'язку проблем, стимулювання творчої активності студентів магістратури, вміння застосовувати свій інтелектуальний багаж для розв'язання практичних проблем, формування організаторських умінь, здатності до оцінки і самооцінки, самопізнання та саморозвитку, професійно-педагогічної мотивації, усвідомлення важливості теоретичної і практичної професійної підготовки.

Продовження цієї роботи відбувалося в межах наступної п'ятнадцятої теми курсу, де розкрито сутність методичного складника та його специфіка в роботі викладача педагогічних дисциплін ВНЗ, визначені сутність, мета, основні завдання і функції методичної діяльності викладача, її визначальні напрями, зміст, форми здійснення, результати, роль планування як основи методичного забезпечення освітнього процесу ВНЗ.

Проведенню конкурсу методичних портфоліо педагогічних досягнень, як підсумку результатів методичної діяльності, передувала розробка студентами магістратури вимог до методичних розробок, визначення критеріїв аналізу якості різних видів методичної продукції і презентація-рефлексія способів їх створення. Це надавало змогу майбутнім викладачам розкрити особливості своєї «методичної майстерні», аналізуючи, уточнюючи, об'єктивуючи уявлення про власну методичну систему, що склалася, знаходити нерозв'язані проблеми і визначати можливі шляхи їх вирішення, намітити перспективи усунення виявлених недоліків.

Завершальний п'ятий цикл педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» забезпечувала педагогічна практика. Відповідно до «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», навчальний план підготовки магістрів напряму 0101 «Педагогічна освіта» спеціальності 8.010101 «Дошкільна освіта» включає проходження педагогічної (асистентської) практики у вищих навчальних закладах. Вона мала комплексний характер і передбачала набуття досвіду фахової діяльності майбутніх викладачів за такими напрями: навчальний, методичний, науково-

дослідний, організаційно-виховний, що забезпечувало реалізацію другої педагогічної умови розвитку методичної культури.

Згідно з «Положенням про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», зміст і послідовність її здійснення визначається програмою, що створюється відповідно до навчального плану магістерської підготовки. Розроблена нами, розглянута методичною комісією і затверджена на засіданні Вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» експериментальна програма [288] реалізує такі принципи модульної організації педагогічної практики: неперервності, послідовності, інтегративності, культуровідповідності, варіативності, професійно-особистісного розвитку.

Мета педагогічної практики полягала в опануванні магістрантами основ професійно-педагогічної діяльності викладача ВНЗ. Власне на практиці магістранту надавалася можливість визначитись у правильності обраної для себе сфери діяльності, виявити і закріпити набуті теоретичні та практичні знання й уміння в різноманітних формах викладацької діяльності, отримати власний початковий професійний досвід, прийняти рольову позицію викладача, який готує педагогів для дошкільної освіти.

У ході педагогічної практики магістрантів у ВНЗ реалізовано такі завдання: формування умінь і навичок організації навчальної, виховної, методичної та науково-дослідної роботи зі студентами спеціальності «Дошкільна освіта»; розвиток здатності самостійно проектувати педагогічний процес з навчальної дисципліни, обраної для викладання; розвиток здатності обирати оптимальну стратегію викладання педагогічних дисциплін залежно від мети і завдань навчання та рівня підготовки студентів; становлення умінь добирати і розробляти сучасні методи та технології викладання навчальної дисципліни відповідно до сучасних вимог програми професійної підготовки педагога з дошкільної освіти; підготовка до організації і проведення різних видів навчальних занять, самостійної роботи студентів, контролю за їхніми навчальними досягненнями з використанням інноваційних технологій та

активних методів навчання; розвиток умінь аналізувати навчальний процес педагогічного ВНЗ з психолого-педагогічних позицій на основі принципів професійно-педагогічної освіти сучасного вищого навчального закладу; сприяння успішній соціальній і професійній адаптації майбутнього фахівця; розвиток індивідуальних творчих здібностей магістранта, його професійно-педагогічної культури й особистісного потенціалу; розвиток методичної культури майбутніх викладачів, виховання стійкого інтересу до майбутньої професійної діяльності. Отже, виконання цих завдань охоплює всі компоненти і відповідні їм показники методичної культури майбутніх викладачів, що забезпечувало розвиток означеного феномена.

Магістранти під час педагогічної практики здійснювали професійні функції викладача ВНЗ, додержувалися правил внутрішнього розпорядку базового ВНЗ, підтримували трудову дисципліну і виконували розпорядження адміністрації і керівників практики. Магістранти працювали самостійно, автономно за розробленим і затвердженим індивідуальним планом. Результати роботи оформлювалися у звітну документацію.

Допомогу магістрантам у виконанні програми практики надавали інститутський і кафедральний керівники практики, викладачі університету, деканат. Зазначимо, що керівництво педагогічною практикою магістрантів у ВНЗ передбачало три напрями: теоретико-методичне консультування й інструктування магістрантів під час перебігу практики; практико-тренувальну діяльність та аналітико-оцінні форми керівництва.

Програма педагогічної практики розрахована на 99 годин практичної підготовки і 117 годин самостійної роботи (6 кредитів, відповідних ECTS). Робоче навантаження для магістрантів складало 36 тижневих годин.

Зазначимо, що програма педагогічної практики для магістрантів передбачала постійний перехід від фази культууроосвоєння до культуровідтворення і культуротворчості. Цьому сприяли цілісність програмових вимог, логіка розгортання практичних завдань, їх зміст і методика

реалізації в кожному змістовому модулі, що утворювали чотири мікроцикли п'ятого циклу започаткованої педагогічної технології.

Перший змістовий модуль – «Організаційно-методична робота» – відповідав мікроциклу V.16 (рис. 4.7.) і передбачав складання індивідуального плану педагогічної практики, як умови її варіативності, суб'єктності, елективності. Ознайомлення зі змістом, формами, напрямом діяльності кафедри, документами планування та обліку навчального навантаження, протоколами засідання кафедри, планами і звітами викладачів, науково-методичною літературою кафедри; навчально-методичними матеріалами (робочі навчальні програми дисциплін, курси лекцій, зміст семінарських і практичних занять тощо), вивчення особливостей організації навчально-виховного процесу за кредитно-модульною системою; відвідування й аналіз навчальних занять провідних викладачів інституту, передбачені в межах завдань першого модуля, відповідали фазі культууроосвоєння.

Наголосимо, що у процесі відвідання навчальних занять здійснювалася безпосередня трансляція від викладачів до магістрантів значущого змісту викладацької діяльності, об'єктивованого в безпосередніх актах практичної педагогічної діяльності, що дозволяло студентам магістратури співвіднести своє професійне буття з «образом» методичної культури, усвідомити її значення для успішного здійснення обов'язків викладача вищої школи, що реалізовувало першу педагогічну умову розвитку досліджуваного феномена.

Перехід до другої фази – культуровідтворення – забезпечено підготовкою повідомлення на засідання кафедри, до якої був прикріплений магістрант, у якому узагальнено досвід викладання педагогічних дисциплін, а необхідність розробки методичного забезпечення до окремих тем за навчальними дисциплінами, обраним для викладання (конспектів лекцій, семінарських і практичних занять), різних видів наочності (таблиці, схеми, презентації, моделі тощо) – до фази культуротворення. Підкреслимо, що теоретичні уявлення щодо сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, отримані студентами магістратури, заломлюючись крізь призму

практичного їх відтворення в контексті результатів педагогічної діяльності, приводили до усвідомлення значущості означеного явища, що відповідало реалізації першої педагогічної умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Наступний мікроцикл розгортався в межах модуля «Навчальна робота». Магістранти здійснювали пошук інформації, необхідної для самостійного проведення залікових занять із дисциплін, обраних для викладання; відвідування й аналіз проведених студентами магістратури навчальних занять; розробку завдань для самостійної роботи студентів і перевірку результатів їх виконання; розробку контрольних завдань (зокрема тестових) для перевірки навчальних досягнень майбутніх вихователів і методики обробки їх результатів, проведення тестування студентів та обробку його результатів за розробленою методикою. Виконання цих видів діяльності забезпечувало перехід від культууроосвоєння до культуротворчості як третьої фази технології розвитку методичної культури, що завершувало другий мікроцикл фінального циклу впроваджуваної педагогічної технології.

Виконання завдань другого модуля передбачало ознайомлення з документацією з організації і керівництва педагогічною практикою студентів у дошкільних навчальних закладах (графіками проведення практики, програмами педагогічної практики, наказами про організацію різних видів педагогічної практики тощо); спостереження за керівництвом практикою викладачем ВНЗ, що відповідало фазі культууроосвоєння. Ці матеріали містили певні схеми педагогічної діяльності як результат усвідомлення й узагальнення попереднього методико-педагогічного досвіду, що вимагає освоєння.

Наступне – самостійне керівництво педагогічною практикою студентів у дошкільних навчальних закладах (виконання доручень керівника практики, аналіз проведених майбутніми вихователями режимних процесів, занять, їх ефективності, діагностика рівня засвоєння дітьми дошкільного віку навчального матеріалу, перевірка розробленого студентами-майбутніми вихователями дидактичного матеріалу, дослідження рівня життєвої

компетентності дошкільників за методиками, запропонованими в ДНЗ, заповнення календарного плану вихователя за наданим зразком тощо) – реалізовувало фазу культуровідтворення. Розробка конспектів занять, презентацій, скрейч-проектів (як фрагменту заняття, дидактичної гри), режимних процесів, пропозицій щодо поліпшення організації і проведення педагогічної практики студентів у дошкільних навчальних закладах виводило майбутніх викладачів до фази культуротворчості, сприяючи набуттю особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів.

Важливо наголосити, що надання можливості вибору найоптимальнішого індивідуального графіку роботи в період педагогічної практики, її змістового наповнення в межах, окреслених програмою, усвідомлення себе не лише як суб'єкта педагогічного пізнання, а й відповідального суб'єкта педагогічної діяльності, що здатний до самореалізації і саморозвитку, сприяло втіленню третьої педагогічної умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Робота в межах третього змістового модуля «Науково-дослідна робота» передбачала: ознайомлення майбутніх викладачів з науковим напрямом кафедри, тематикою наукових інтересів викладачів, їхніми науковими доробками, публікаціями; вивчення можливостей втілення наукових розробок у навчальний процес ВНЗ і практику дошкільної освіти; вивчення й аналіз плану наукової роботи кафедри, викладачів, звітної документації; ознайомлення з організацією наукової роботи студентів ВНЗ в інституті (факультеті), на кафедрах, планів роботи наукових гуртків і творчих груп, відвідування їх засідань, що відповідає фазі культууроосвоєння; наступне завдання – участь в організації і проведенні студентської науково-дослідної конференції, педагогічних читань (за планом інституту) – фазі культуровідтворення, а складання власного плану роботи студентського наукового гуртка, проведення експериментальної роботи (в межах магістерського дослідження), підготовка наукової статті за результатами магістерського дослідження, участь в

організації і проведенні студентської науково-дослідної конференції, педагогічних читань (за планом інституту) – фазі культуротворчості.

Четвертий змістовий модуль – «Виховна робота зі студентами-майбутніми фахівцями в галузі дошкільної освіти» – забезпечував розгортання останнього мікроциклу започаткованої педагогічної технології. Тут реалізації фази культууроосвоєння сприяло ознайомлення магістрантів з планом виховної роботи інституту (факультету) і кураторів академічних груп, відвідування та педагогічний аналіз виховних заходів, що проводяться в інституті й академічній групі, до якої прикріплений магістрант як помічник куратора групи; фази культуровідтворення – заповнення орієнтовного плану виховної роботи куратора академічної групи (на 1 квартал) за зразком, аналіз і самоаналіз конспектів виховних заходів магістрантів за наданими схемами; фази культуротворчості – розробка конспектів і проведення виховних заходів (кураторська година, відвідання театру, музею, зустріч запитань і відповідей, диспут, вікторина, випуск газети тощо) для студентської групи, до якої прикріплений магістрант як помічник куратора групи.

Підсумкова конференція, у якій взяли участь магістранти, інститутський і кафедральний керівники практики, викладачі, які забезпечували проведення практики, передбачала виступ студентів магістратури з узагальненим рефлексивним звітом за підсумками практики, що супроводжувався презентацією основних видів професійної діяльності магістранта на посаді викладача ВНЗ. Виступ магістранта доповнювався характеристиками інших студентів магістратури, які відвідували й аналізували різні види проведених ним особисто навчальних занять і виховних заходів, характеристиками викладачів університету і керівника практики.

Результатом проходження викладацької практики було розуміння студентами магістратури своєрідності вищої освіти і педагогічного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, особливостей технологій, методів і прийомів навчання в умовах університету; можливостей застосування комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі дошкільного

навчального закладу і вищої школи; необхідності самоосвіти та самовдосконалення як умови формування професійно-педагогічної культури майбутнього викладача і її суттєвого складника – методичної культури. Суттєвим надбанням для майбутніх викладачів було опанування знань про: нормативно-правові засади організації навчально-виховного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі, державний стандарт, програму і зміст обраних для викладання навчальних дисциплін, основні складники роботи викладача вищої школи, види та правила ведення звітної документації, сучасні методи і форми організації навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ, способи активізації навчальної, самостійної та науково-дослідної діяльності студентів, форми і методи контролю навчальних досягнень студентів. Важливим результатом також вважали набуття умінь, а саме: реалізовувати засвоєні у процесі попереднього навчання теоретичні знання, способи діяльності, освітні технології, педагогічні ідеали, здійснювати реальну педагогічну взаємодію зі студентами під час виконання професійної, самостійно розробляти на сучасному науково-методичному рівні робочу навчальну програму обраної дисципліни, конспекти занять (чітко формулювати тему, ставити мету та завдання заняття, обґрунтовувати план роботи, правильно дозувати час заняття, застосовувати технічні засоби тощо), добирати й аналізувати основну і додаткову літературу відповідно до тематики та завдань навчальних занять; методично грамотно проводити різні види навчальних занять (лекції, практичні, семінарські, лабораторні та ін.), організовувати самостійну роботу студентів-майбутніх вихователів, добирати, розробляти й упроваджувати нові форми і методи організації навчально-виховного процесу в педагогічному ВНЗ, здійснювати науково-методичний аналіз і самоаналіз навчальних занять, проводити моніторинг навчальної діяльності майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти, оцінювати її результати здійснювати керівництво педагогічною практикою майбутніх вихователів у сучасних ДНЗ, реалізовувати результати наукових досліджень у педагогічній практиці. Отже, організація і проведення педагогічної практики, реалізуючи п'ятий цикл

педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», активізувала механізми ефективного освоєння майбутньої професійної діяльності, сприяла знаходженню в ній власних культурних сенсів.

Перевірка ефективності започаткованої педагогічної технології, відповідно до концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», відповідає її рефлексивно-результативному етапу, що передбачав моніторинг розвитку методичної культури за розробленими компонентами і показниками із застосуванням діагностичної методики, здійснена наприкінці формувального етапу експерименту завдяки проведенню прикінцевих зрізів. Результати цієї роботи подано в наступному підрозділі.

4.4. Результати прикінцевих зрізів та їх аналіз

Після завершення формувального етапу експерименту було проведено повторне обстеження магістрантів контрольної й експериментальної груп задля чого використана методика дослідження, описана в 4.1. та здійснено зіставну характеристику рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» у порівнянні з констатувальним етапом.

Опис одержаних результатів подається в тій послідовності, що була характерна для констатувального етапу педагогічного експерименту.

У табл. 4.10 подано кількісні результати, отримані за кожним показником розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за когнітивним компонентом і загальним рівнем означеного компонента. Одержані дані показали, що достатній рівень розвитку методичної культури за першим показником когнітивного компонента – володіння і розуміння професійної мови – діагностовано у 62,0% магістрантів експериментальної і 28,13% контрольної груп; середній рівень виявили 35,66%

**Рівні розвитку методичної культури за показниками
когнітивного компонента (у %) (прикінцевий зріз)**

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	12,50	59,38	28,13	2,33	35,66	62,02
2	20,31	46,09	33,59	2,33	45,74	51,94
3	45,31	52,34	2,34	3,10	32,56	59,69
Загальні рівні	24,22	57,03	18,75	2,33	37,98	59,69

майбутніх викладачів експериментальної та 59,38% – контрольної груп; низький – 2,33% магістрантів експериментальної і 12,50% – контрольної груп.

За результатами діагностування розвитку методичної культури за другим показником когнітивного компонента – сформованість базових методико-педагогічних знань, як бачимо з табл. 4.10, достатній рівень зафіксовано у 51,94% магістрантів експериментальної і у 33,59% – контрольної груп; середній – у 45,74% майбутніх викладачів експериментальної та 46,09% – контрольної груп; низький – у 2,33% і 20,31% магістрантів експериментальної і контрольної груп відповідно.

Достатній рівень уявлень про сутність методичної культури викладача (третій показник когнітивного компонента), зафіксовано у 59,69% магістрантів експериментальної і 2,34% – контрольної груп. Середній рівень означеного показника виявлено у 32,5% респондентів експериментальної й у 52,34% – контрольної груп; низький – у 3,10% майбутніх викладачів експериментальної та 5,31% – контрольної груп.

Узагальнення даних розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за трьома показниками когнітивного компонента виявило, що достатнього рівня досягли більшість – 59,69% майбутніх викладачів експериментальної і 18,75% – контрольної груп; середній рівень визначено у 37,98% магістрантів

експериментальної та 57,03% – контрольної груп; низький рівень у 2,33% майбутніх викладачів експериментальної і у 24,22% – контрольної груп.

Результати дослідження розвитку методичної культури за діяльнісно-організаційним компонентом подано в табл. 4.11.

Таблиця 4.11

Рівні розвитку методичної культури за показниками
діяльнісно-організаційного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	23,44	50,78	25,78	11,63	55,81	32,56
2	50,78	44,53	4,69	12,40	66,67	20,93
3	67,19	25,00	7,81	5,43	64,34	30,23
Загальний рівень	50,78	29,69	19,53	10,08	62,02	27,91

Як бачимо з табл. 4.11, за першим показником діяльнісно-організаційного компонента – розвиток організаторських здібностей, з достатнім рівнем в експериментальній групі виявлено 32,56%, у контрольній – 25,78% респондентів. Середній рівень цього показника визначено в 55,81% магістрантів експериментальної й у 50,78% – контрольної груп; низький – відповідно у 11,63% і 23,44% майбутніх викладачів. Достатнього рівня сформованості умінь, необхідних для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін (другий показник діяльнісно-організаційного компонента методичної культури) досягли 20,93% майбутніх викладачів експериментальної та 4,69% – контрольної груп; середній рівень діагностовано в більшості – 66,67% магістрантів експериментальної і в 44,53% – контрольної груп; низький рівень продемонстрували лише 5,43% майбутніх викладачів експериментальної і більшість – 67,19% контрольної груп.

Оскільки методика діагностики цього показника передбачала використання питальника «Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних умінь» і метода експертних оцінок, суттєвим критерієм оцінювання результатів було визнано об'єктивність. Графік, поданий на рис. 4.12, ілюструє кількість збігів самооцінки певного вміння й оцінюванням цього вміння незалежними експертами в контрольній групі, а на рис. 4.13 – в експериментальній.

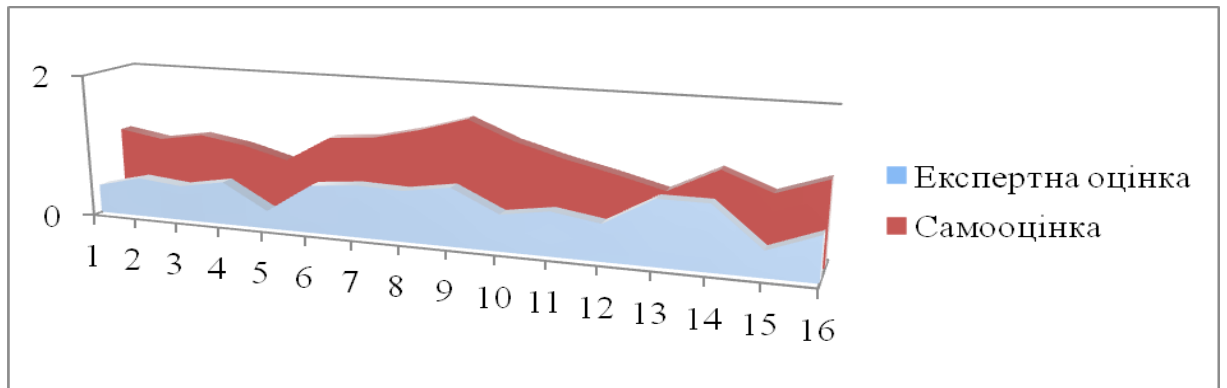


Рис. 4.12 Порівняння оцінки експертів і самооцінки магістрантів щодо розвитку базових методико-педагогічних умінь (контрольна група, прикінцевий зріз)

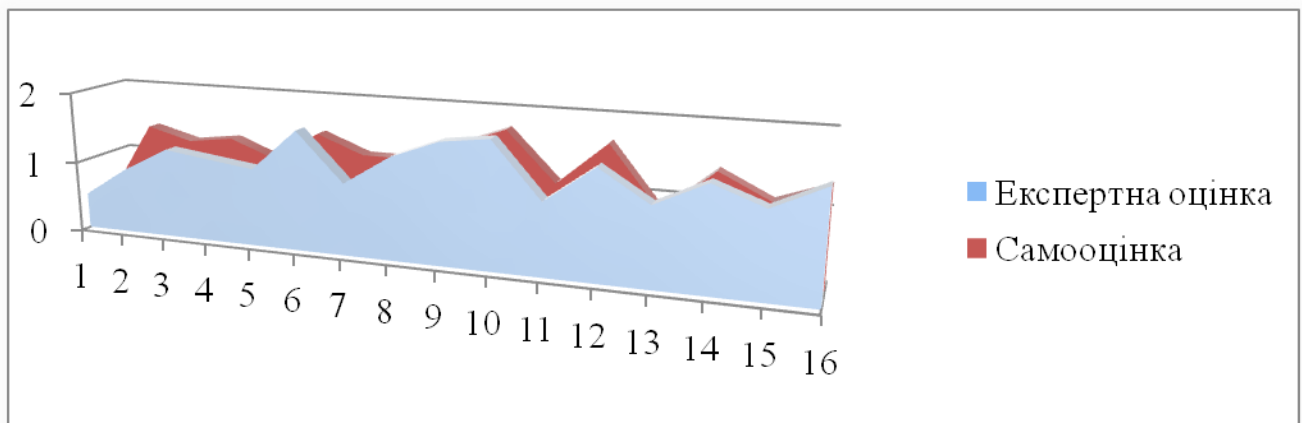


Рис. 4.13. Порівняння оцінки експертів і самооцінки магістрантів щодо розвитку базових методико-педагогічних умінь (експериментальна група, прикінцевий зріз)

Як бачимо на рис. 4.12, у контрольній групі за всіма вміннями, необхідними для аналізу, відбору, запровадження й авторизації традиційних та інноваційних методик і технологій викладання педагогічних дисциплін, середні

значення самооцінок перевищують дані експертів. Кардинально інша ситуація простежується в експериментальній групі (рис. 4.13). Загальна тенденція до гармонізації самооцінки сформованості вмінь й оцінювання їх експертами в деяких випадках (щодо вміння аналізувати педагогічний досвід, скласти конспект заняття й аналізувати його, знаходити способи оптимального розв'язання педагогічних проблем, аналізувати ефективність навчального процесу, методів і технологій його організації) поєднується зі значно більшою критичністю майбутніх викладачів щодо власної діяльності, ніж те, як вона була оцінена ззовні. Це явище пояснюємо набутим досвідом методико-педагогічної діяльності, зрослими вимогами до себе і до педагогічного процесу у виші, а також наявною об'єктивною закономірністю щодо випереджального розвитку самосвідомості щодо відповідних дій.

Достатній рівень розвитку методичної культури за третім показником досліджуваного компонента – досвід створення методичних продуктів як артефактів, виявили 30,23% магістрантів експериментальної і 7,81% – контрольної груп. Середній рівень зафіксовано в більшості – 64,34% майбутніх викладачів експериментальної і у 25% – контрольної груп; низький рівень – у 5,43% майбутніх викладачів експериментальної та в більшості – 67,19% магістрантів контрольної груп.

За всіма показниками достатній рівень розвитку методичної культури за діяльнісно-організаційним компонентом виявлено в 27,91% і 19,53% майбутніх викладачів експериментальної та контрольної груп відповідно; середній – у 62,02% магістрантів експериментальної і 29,69% – контрольної груп; низький – у 10,08% магістрантів експериментальної та 50,78% – контрольної груп.

Кількісні результати розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» за рефлексивно-оцінним компонентом подано в табл. 4.12.

Таблиця 4.12

Рівні розвитку методичної культури за показниками рефлексивно-оцінного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	48,44	45,31	6,25	17,83	52,71	29,46
2	43,75	46,88	9,38	10,08	43,41	46,51
3	33,59	39,06	27,34	11,63	33,33	55,04
Загальний рівень	44,53	46,09	9,38	11,63	43,41	44,96

Із табл. 4.12 бачимо, що достатній рівень рефлексивності за першим показником рефлексивно-оцінного компонента методичної культури, продемонстрували 29,46% магістрантів експериментальної та 6,25% – контрольної груп. До середнього рівня віднесено 43,41% і 45,31% магістрантів експериментальної та контрольної груп; до низького – 17,83% майбутніх викладачів експериментальної і, на жаль, більшість майбутніх викладачів контрольної групи – 48,44%.

Розвиток методичної культури за другим показником рефлексивно-оцінного компонента – здатність до оцінки і самооцінки продуктів методичної діяльності на достатньому рівні продемонструвала більшість – 46,51% магістрантів експериментальної та лише 9,38% – контрольної груп; 43,41% (експериментальна група) і 46,88% (контрольна група) – середній та 11,63% і 43,75% відповідно – низький.

Дослідження здатності до самопізнання і саморозвитку (третій показник рефлексивно-оцінного компонента) показало, що достатній рівень засвідчили більшість – 55,04% майбутніх викладачів експериментальної та 27,34% – контрольної груп; середній – відповідно 33,33% і 39,06%; низький – 11,63% (експериментальна група) та 33,59% (контрольна група).

Із табл. 4.12 бачимо, що достатній загальний рівень розвитку методичної культури за рефлексивно-оцінним компонентом діагностовано в 44,96% магістрантів експериментальної і в 9,38% – контрольної груп; середній – у 43,41% та 46,09%; низький – у 11,63% і 44,53% відповідно.

Розподіл магістрантів контрольної й експериментальної групи за рівнями прояву показників ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури подано в табл. 4.13.

Таблиця 4.13

Рівні розвитку методичної культури за показниками
ціннісно-мотиваційного компонента (у %) (прикінцевий зріз)

Показники	Рівні					
	Контрольна група			Експериментальна група		
	Н	С	Д	Н	С	Д
1	31,25	53,91	14,84	21,71	38,76	39,53
2	18,75	52,34	28,91	16,28	37,21	46,51
3	43,75	42,19	14,06	10,85	46,51	42,64
Загальний рівень	25,00	49,22	25,78	16,28	38,76	44,96

Як бачимо з табл. 4.13, результати, що отримані за першим показником досліджуваного компонента (професійно-зорієнтована спрямованість особистості) свідчать про те, що достатній рівень розвитку методичної культури виявили 39,53% магістрантів експериментальної та 14,84% – контрольної груп. Середній рівень виявлено у 38,76% майбутніх викладачів експериментальної та в більшості магістрантів – 53,91% контрольної груп; низький – у 21,71% і 31,25% відповідно.

За другим показником розвитку методичної культури за ціннісно-мотиваційним компонентом (професійно-педагогічна мотивація) за першою методикою отримані такі дані: мотивацію на рівні професійної потреби виявили 20,93% магістрантів експериментальної і 13,25% майбутніх викладачів контрольної груп; функціонального інтересу – відповідно 30,23% і 19,53%; допитливості, що розвивається – 10,08% та 14,06%; показної зацікавленості – 23,26% і 35,914%; епізодичної цікавості – 8,53% та 10,94%; байдужого ставлення до професійної діяльності – 9,98% і 8,59%. Таким чином, найбільша кількість магістрантів експериментальної групи виявила мотиви функціонального інтересу, що визнано цінними для розвитку досліджуваного

феномена, а контрольної – мотиви показної зацікавленості, що не можуть вважатися достатньо продуктивними для розвитку їхньої методичної культури.

За другою методикою діагностовано, що внутрішній оптимальний для розвитку методичної культури тип професійно-педагогічної мотивації виявлено в 41,86% майбутніх викладачів експериментальної і у 28,13% – контрольної груп. Для цих магістрантів характерними є такі мотиваційні комплекси: $BM > ЗПМ > ЗНМ$ (14,73% – експериментальна група, 10,08% – контрольна група) і $BM = ЗПМ > ЗНМ$ (27,13% – експериментальна група, 17,83% – контрольна група).

Для 44,19% магістрантів експериментальної і для 54,69% – контрольної груп характерною є зовнішня позитивна мотивація. Вони обрали такі мотиваційні комплекси: $BM < ЗПМ > ЗНМ$ – 10,85% – експериментальна група, 11,72% – контрольна група; $BM > ЗНМ > ЗПМ$ – 14,73% – експериментальна група, 10,08% – контрольна група; $BM > ЗПМ = ЗНМ$ – 14,73% – експериментальна група, 17,19% – контрольна група; $BM = ЗПМ = ЗНМ$ – 4,65% – експериментальна група, 4,69% – контрольна група; $BM = ЗПМ < ЗНМ$ – 3,88% – експериментальна група, 7,03% – контрольна група.

Зовнішні негативні мотиви виявлені у 17,05% магістрантів експериментальної контрольної та 17,97% – контрольної груп. З них найгірший мотиваційний комплекс – $ЗНМ > ЗПМ > BM$ – діагностовано в 5,43% майбутніх викладачів експериментальної і в 5,43% – контрольної груп. Інший мотиваційний комплекс, що заважає розвитку методичної культури – $ЗНМ > BM > ЗПМ$ – зафіксовано в 11,63% досліджуваних експериментальної і 11,72% – контрольної груп.

Узагальнені результати, отримані за другим показником ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури (професійно-педагогічна мотивація), подані в таблиці, демонструють, що достатній рівень зафіксовано в 46,51% магістрантів експериментальної та 33,59% – контрольної груп; середній – у 37,21% магістрантів експериментальної та 52,34% – контрольної груп;

низький – у 16,28% майбутніх викладачів експериментальної та 18,75% – контрольної груп.

Достатній рівень розвитку методичної культури за третім показником (ціннісна орієнтація на методичну діяльність) діагностованого компонента виявили 42,64% магістрантів експериментальної і 14,06% – контрольної груп; середній – відповідно 46,51% та 42,19%; низький – 10,85% майбутніх викладачів експериментальної і 43,75% – контрольної групи.

Узагальнення даних за трьома показниками дозволило визначити, що до достатнього рівня розвитку методичної культури за ціннісно-мотиваційним компонентом віднесено 44,96% майбутніх викладачів експериментальної і 25,78% – контрольної груп. До середнього рівня прояву означеного компонента віднесено 38,76% майбутніх викладачів експериментальної і 49,22% – контрольної груп. Магістрантів з низьким рівнем прояву ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури виявлено 16,28% в експериментальній і 25% – у контрольній групах.

Узагальнені результати за показниками розвитку методичної культури студентів експериментальної групи (прикінцевий зріз) подано в додатку У; контрольної – в додатку Ф. Динаміка розвитку всіх показників розвитку методичної культури подана в додатку Х.

Результати прикінцевого зрізу щодо визначення рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» подано в таблиці 4.14. Із таблиці бачимо, що професійно-аксіологічного (достатнього) рівня в експериментальній групі досягли майже половина майбутніх викладачів – 50,39% (65 осіб), тоді як у контрольній групі таких було лише 7,81% (10 осіб). На соціально-імперативному (середньому) рівні розвитку методичної культури стало 60 магістрантів (46,51%) експериментальної і переважна більшість – 78 осіб (60,94%) – контрольної групи.

Таблиця 4.14

Загальні рівні розвитку методичної культури (прикінцевий зріз)

Загальні рівні розвитку методичної культури	Експериментальна група		Контрольна група	
	Абс.	%	Абс.	%
Професійно-аксіологічний (достатній)	65	50,39	10	7,81
Соціально-імперативний (середній)	60	46,51	78	60,94
Базовий (низький)	4	3,10	40	31,25

Із табл. 4.14 бачимо, що на базовому рівні залишилося 4 майбутніх викладача (3,10%) експериментальної групи і 40 осіб (31,25%) – контрольної групи.

Для більшого унаочнення, дані рівнів розвитку методичної культури, отримані в контрольній і експериментальній групах за результатами прикінцевого зрізу проілюстровано діаграмою на рис. 4.14.

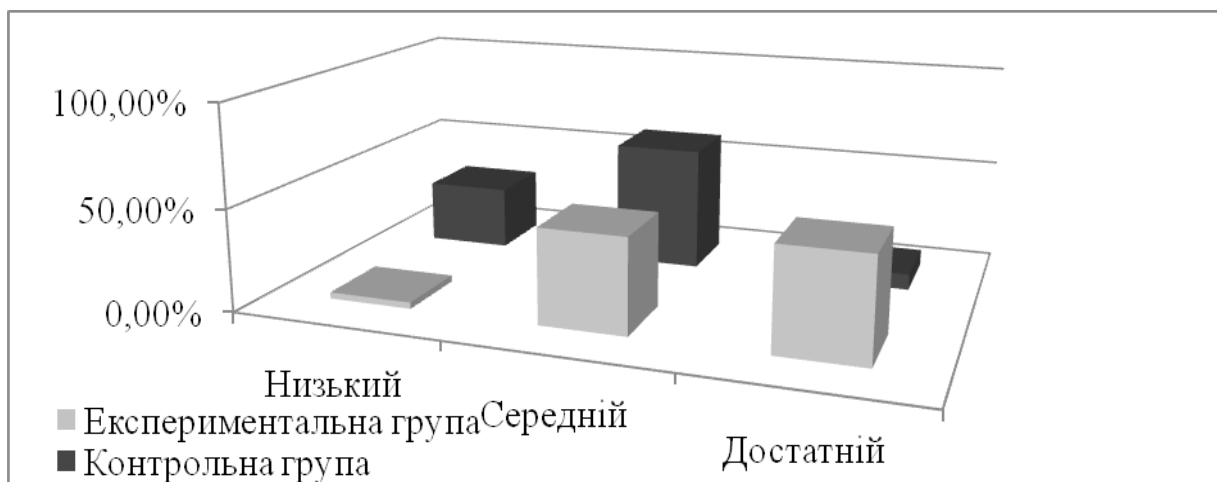


Рис. 4.14. Діаграма вибірки студентів магістратури за рівнями розвитку методичної культури

Порівняльні дані вибірки студентів магістратури за рівнями розвитку методичної культури до і після формувального експерименту наведено в табл. 4.15. Вони дозволили провести зіставний аналіз динаміки їх розвитку.

Таблиця 4.15

Порівняльні дані рівнів розвитку методичної культури на констатувальному та прикінцевому етапах експерименту

Загальні рівні розвитку методичної культури	Одиниці виміру	Експериментальна група		Контрольна група	
		до і після дослідно-експериментальної роботи	до і після дослідно-експериментальної роботи	до і після дослідно-експериментальної роботи	до і після дослідно-експериментальної роботи
Професійно-аксіологічний (достатній)	%	4,65	50,39	2,34	7,81
	Абс.	6	65	3	10
Соціально-імперативний (середній)	%	39,53	46,51	46,88	60,94
	Абс.	51	60	60	78
Базовий (низький)	%	55,81	3,10	50,78	31,25
	Абс.	72	4	65	40

Із табл. 4.15 бачимо, що кількість майбутніх викладачів, віднесених до професійно-аксіологічного рівня розвитку методичної культури збільшилась після дослідно-експериментальної роботи як в експериментальній, так і в контрольній групах, проте в експериментальній групі – на 45,74% (з 6 до 65 осіб), а у контрольній – лише на 5,47% (з 3 до 10 осіб). Кількість магістрантів, віднесених до базового рівня зменшилася в експериментальній групі на 52,71% (з 72 до 4 осіб), що вірогідно краще від таких до початку експерименту. Позитивні зрушення в контрольній групі за цим рівнем значно менші: кількість студентів магістратури, віднесених до базового рівня після дослідно-експериментальної роботи зменшилася на 19,53% (з 65 до 40 осіб). На соціально-імперативному рівні в експериментальній групі стало більше магістрантів на 6,98% (з 51 до 60 осіб), а в контрольній – на 14,06% (з 60 до 78 осіб).

Попередньо за допомогою медіанного критерію була доведена однорідність результатів експериментальної і контрольної груп на рівні констатувальних зрізів. Цю саму методику використано для доказу значущості змін у рівнях розвитку методичної культури експериментальної групи після дослідно-експериментальної роботи. Якщо медіани різні, то досліджувані

властивості педагогічних об'єктів мають різні закони розподілу і, отже, істотно різні.

Потрібно довести таке:

$H_0 : Md_{es} \neq Md_{ef}$	Медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів експериментальної групи до і після дослідно-експериментальної роботи не є рівними.
$H_1 : Md_{ks} = Md_{kf}$	Медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів контрольної групи до і після дослідно-експериментальної роботи є рівними.
$H_2 : Md_{ef} \neq Md_{kf}$	Медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів експериментальної і контрольної груп після дослідно-експериментальної роботи не є рівними.

Перевірка полягала у вирішенні відмінності центральної тенденції вибірок, де показником обрано медіану значень рівня розвитку методичної культури в кожній з вибірок.

Результати розрахунків, подані в Додатку Ц демонструють, що $T_{набл}$ значно більше, ніж $T_{крит}$ – отже, різниця між результатами діагностування магістрантів експериментальної групи до і після дослідно-експериментальної роботи є статистично вагомою.

Використовуючи ту саму методику перевірили статистичну вагомість різниці між результатами діагностування магістрантів контрольної групи до і після дослідно-експериментальної роботи (H_1) (Додаток Ц). Розрахунки показали, що $T_{набл}$ менше табличного значення $T_{крит}$ на рівні значущості $\alpha = 0,025$. Отже, різниця між результатами діагностування магістрантів контрольної групи до і після дослідно-експериментальної роботи не є статистично вагомою.

Перевірка гіпотези H_2 (Додаток X) показала, що $T_{набл}$ значно більше, ніж $T_{крит}$ – отже, різниця між результатами діагностування магістрантів експериментальної і контрольної групи після дослідно-експериментальної роботи є статистично вагомою, що доводить ефективність проведеної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін.

Висновки з розділу IV

Відповідно до компонентів і показників методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін, розроблена діагностична методика визначення рівнів розвитку означеного особистісного феномена. Вибір двадцяти методик, що входили до її складу, зумовлений завданнями і предметом дослідження, його сутністю, можливостями та доцільністю використання тієї чи тієї методики, загальними вимогами до діагностичної процедури. Крім стандартизованих методик, використаних на діагностичному етапі експерименту, було застосовано й такі, що розроблені автором. Їх апробація відбувалася в межах пошуково-розвідувального етапу експериментальної роботи.

У розділі доведено репрезентативність вибірки, яку склали студенти магістратури спеціальності «Дошкільна освіта» п'яти вишів України. Визначено і схарактеризовано рівні розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», надано результати констатувальних зрізів, відповідно до яких у магістрантів як експериментальної, так і контрольної груп зафіксовано переважно базовий (низький) рівень розвитку методичної культури (52,71% – в експериментальній та 50,78% – у контрольній групах) і соціально-імперативний (середній) рівень (44,19% – в експериментальній та 46,88% – у контрольній групах). Професійно-аксіологічного рівня досягли лише 4,65% студентів магістратури експериментальної і 2,34% – контрольної груп. Статистична обробка отриманих даних за допомогою медіанного критерію дозволила довести однорідність контрольної й експериментальної вибірок.

Завдяки регресійному аналізу одержаних експериментальних даних, що дозволив дослідити залежність однієї залежної змінної (рівень методичної культури), від кількох інших – незалежних змінних (показники компонентів методичної культури), виявити ступінь їх впливу на неї, створено рівняння

лінійної множинної регресії як математичну модель методичної культури, що має прогностичний характер. Це дозволило здійснити прогноз розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін відповідно до розвитку окремих показників. Доведено також, що розроблена в дослідженні структура методичної культури є достовірною, оскільки всі показники здійснюють статистично значущий вплив на її загальний рівень.

Завдяки застосуванню кластерного аналізу експериментальних даних визначено особливості впливу окремих компонентів на розвиток методичної культури на різних рівнях її особистісного розвитку. Доведено, що для студентів магістратури, які виявили базовий і соціально-імперативний рівні розвитку методичної культури (абсолютна більшість), найвагомий вплив на розвиток досліджуваного явища здійснюють діяльнісно-організаційний і рефлексивно-оцінний компоненти. Отримані за допомогою кластерного аналізу дані використані для складання прогнозу щодо перспектив розвитку методичної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки й оптимальної побудови педагогічної технології для цього процесу.

Педагогічна технологія розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» упроваджена в межах здійснення процесуально-технологічного етапу концептуальної моделі. Її реалізація відбувалася згідно з принципами діалогічності, елективності, суб'єктності, контекстності, додатковості, цілісності і передбачала комплексне впровадження обґрунтованих педагогічних умов, що утворювали певну «рамку», в межах якої послідовно розгорталися технологічні фази культуросвоєння, культуровідтворення і культуротворчості. Означені фази створювали п'ять циклів, що різнилися змістовим наповненням, специфікою зумовленою ним діяльності, методами її реалізації. Зміст технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів визначався нормативною навчальною дисципліною «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» і викладацькою педагогічною практикою магістрантів у вищих навчальних закладах, що проходила за

розробленою нами програмою. Кожен із модулів означеної дисципліни складав технологічний цикл, який, і собі, відповідно до кількості тем кожного модуля, був утворений п'ятнадцятьма мікроциклами, що послідовно змінювали один одного, зберігаючи найсуттєвіші здобутки попередніх циклів. Завершував технологічну конструкцію цикл педагогічної практики.

Фаза культууроосвоєння передбачала використання форм організації навчального процесу, серед яких: проблемні лекції, лекції-візуалізації, електронні лекції, лекції-презентації, лекції-діалоги, семінари (традиційний, поглибленого вивчення, міждисциплінарний спецсемінар), самостійна робота, педагогічна практика. Технологічний інструментарій першої фази передбачав використання таких методів: педагогічні ситуації, портфоліо, метод проекту, логіко-сміслові моделі, дебати, мікрвикладання, синектика, дискусії, евристичні бесіди, мапа розуму, емоційне стимулювання навчання тощо.

Фаза культуровідтворення розгорталася в таких організаційних формах: практичні заняття, педагогічна практика, самостійна робота. Технологічний інструментарій цієї фази містив ділові та рольові ігри, вирішення педагогічних ситуацій, моделювання, метод взаємного компромісного узгодження, мікрвикладання, кейс-метод, мапа розуму, педагогічний консиліум, взаємоконтроль, метод ігрового проектування, майстер-клас, віртуальний методичний кабінет, метод логіко-сміслових моделей тощо.

Фаза культуротворчості припускала проведення практичних занять, самостійної роботи, педагогічної практики з використанням такого технологічного інструментарію: віртуальний методичний кабінет, майстер-клас; метод проекту, портфоліо, мікрвикладання, взаєморефлексія, метод логіко-сміслових моделей, взаємонавчання, моделювання тощо.

Кожна фаза містила аналітичний блок з функцією зворотного зв'язку. Вона була реалізована у формі безпосереднього отримання інформації від учасників педагогічного процесу за такими напрямками: магістрант – магістрант, магістрант – викладач, викладач – магістрант, магістрант – група магістрантів, викладач – група магістрантів. Метою цього контролю були: самокорекція дій

магістрантів і викладача, коригування викладачем змісту, засобів і методів організації педагогічного процесу, моніторинг освітніх досягнень студентів магістратури. Виконання контрольних завдань різноманітних видів дозволило здійснити поточний, тематичний і підсумковий контроль, зокрема щодо самостійної роботи студентів магістратури, визначати проблеми, коректувати діяльність магістрантів та викладачів.

На прикінцевому етапі експерименту для перевірки ефективності започаткованої педагогічної технології, відповідно до рефлексивно-результативного етапу концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», було проведено контрольні зрізи. Зіставна характеристика результатів розподілення магістрантів експериментальної та контрольної груп за рівнями розвитку методичної культури в порівнянні з констатувальним етапом, дозволила виявити значні позитивні зміни в експериментальній групі на відміну від контрольної, де відбулися не суттєві позитивні зрушення. Завдяки статистичній обробці експериментальних даних методом медіанного критерію доказано, що різниця між результатами діагностування магістрантів експериментальної і контрольної груп після дослідно-експериментальної роботи є статистично вагомою, що довело ефективність проведеної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта».

Результати четвертого розділу висвітлено в публікаціях автора [229], [233], [234], [241], [243], [244], [247], [250], [253], [254], [260], [262], [265], [268], [269], [271], [275], [277], [278], [279], [280], [282], [288], [290], [291], [297], [299], [303].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретико-методологічне обґрунтування і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні концептуальної моделі і технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» у процесі професійної підготовки в умовах магістратури.

1. Визначено науково-методологічні концепти розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури: методологічний, що відображує взаємозалежність і взаємодію культурологічного, системного, синергетичного, аксіологічного й особистісно-діяльнісного підходів; теоретичний, який висвітлює основні ідеї, характеризує науковий апарат дослідження, розкриває вихідні положення, принципи (додатковості, елективності, діалогічності, контекстності, суб'єктності), що визначають безпосередній зв'язок теоретичних положень концепції розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури з практикою; технологічний, що включає розробку і реалізацію педагогічної технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури.

2. Методичну культуру майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» визначаємо як складне особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні усталених традицій, ціннісних сенсів навчання студентів у вищих навчальних закладах у змісті та способах організації власної педагогічної діяльності, адекватних природі педагогічних дисциплін як частини гуманітарного знання. Доведено, що структуру методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» складають: когнітивний, діяльнісно-організаційний, мотиваційно-ціннісний і рефлексивно-оцінний компоненти.

3. У дослідженні уточнено зміст понять: «педагогічна культура» як особлива підсистема культури, цілісна єдність соціального досвіду щодо способів взаємодії поколінь, ціннісних традицій виховання й особистісних досягнень людей, які взяли участь у цьому процесі; «професійно-педагогічна культура», під якою розуміємо різновид педагогічної культури, універсальну характеристику педагогічної реальності, що пояснює специфіку педагогічної діяльності і функціонує в умовах самореалізації педагога як професіонала та суб'єкта професійної діяльності; «професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи», яку трактуємо як особливий процес, що здійснюється у вищих педагогічних навчальних закладах для спеціально організованого привласнення людиною знань, умінь, способів діяльності, які є теоретичною і практичною базою педагогічної професії, а також відповідних ціннісних орієнтацій, внаслідок формування яких вона може бути готовою до виконання викладацької діяльності на високому професійному рівні.

4. Доведено, що методична культура як соціокультурний феномен виникла на імперативному рівні розвитку педагогічної культури, що характеризується здійсненням трансляції і збереження культурного досвіду завдяки правилам, традиціям, інструкціям, наказам, приписам, алгоритмам, вказівкам відповідно до потреби здійснювати комунікацію між наявними та новопородженими педагогічними практиками через примноження педагогічного знання, джерелами якого є, з одного боку, практика, а з іншого – уявлення, що інтегрують окремі види педагогічного знання на різноманітній основі. Її розвиток на аксіологічному рівні збереження і трансляції соціального досвіду здійснюється завдяки рефлексії і наявності вільного вибору використання методичних продуктів на основі їх значущості в житті людини і суспільства. Це виражається у здатності провести межу між «так» і «ні», між належним і тим, що не відповідає особистим і суспільним цінностям. У соціальному вимірі методична культура є рівнем розвитку наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій. Вона містить інтегроване знання, інструментарій як інтелектуальний, так і суто

технологічний, «мови» його опису, присутні в системі складних інтегративних зв'язків педагогічної науки і практики.

5. Визначено компоненти, показники, схарактеризовано рівні розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістерської підготовки в педагогічному виші, а саме: базовий, соціально-імперативний і професійно-аксіологічний. За результатами констатувального етапу педагогічного експерименту, завдяки застосуванню розробленої в ході дослідження діагностичної методики, з'ясовано, що більшість студентів магістратури спеціальності «Дошкільна освіта» перебували на базовому (55,81% – в експериментальній і 50,78% – контрольній групах) та соціально-імперативному рівнях (39,53% магістрантів експериментальної і 46,88% – контрольної груп).

6. Розроблено концептуальну модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури, що обіймала три етапи: теоретико-методологічний, процесуально-технологічний і рефлексивно-результативний. Метою першого – теоретико-методологічного етапу було визначення методологічних підстав і принципів побудови процесу розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури. Другий – процесуально-технологічний етап був спрямований на технологічне забезпечення розвитку методичної культури майбутніх викладачів в умовах магістратури. Третій – рефлексивно-результативний етап передбачав моніторинг розвитку методичної культури за визначеними компонентами і показниками із застосуванням розробленої діагностичної методики.

7. Визначено й науково обґрунтовано педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури: висвітлення у змісті професійної підготовки майбутніх викладачів сутності методичної культури як соціокультурного феномена й особистісного новоутворення, усвідомлення

значущості якого відбуватиметься в контексті результатів педагогічної діяльності; набуття особистого досвіду здійснення педагогічної діяльності, необхідного для аналізу, відбору і створення методичних продуктів; забезпечення навчальної автономії майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах їхньої магістерської підготовки.

8. Педагогічна технологія розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» розуміється в дослідженні як теоретично обґрунтований системно структурований процес розробки й гарантовано ефективної реалізації запланованого результату (підвищення рівня методичної культури) у заданому алгоритмі відтворення, що забезпечується наявним арсеналом засобів, методів і форм навчання, передбачає оперативний зворотний зв'язок на основі діагностики результатів відповідно до структури методичної культури; містить опис її складників. Структура означеної технології включає: цілепокладання, концептуальну основу, змістову і процесуальну частини.

Педагогічну технологію реалізовано відповідно до визначених педагогічних умов і принципів у процесі й на матеріалі нормативної навчальної дисципліни «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» і педагогічної (асистентської) практики у ВНЗ через розгортання фаз: культуросвоєння (передбачала привласнення «сталого» культури соціуму, акумулювання культурного педагогічного досвіду завдяки ознайомленню з ним і знаходженню інформації, що містить культурно-історичні інваріанти педагогічної діяльності викладачів), культуровідтворення (припускала реалізацію освоєних майбутніми викладачами наявних культурних практик, передбачала перетворення педагогічної реальності, здійснення культуровідповідної педагогічної діяльності, за певним, обраним завдяки критеріальному відбору алгоритму дії, створення методичного продукту за зразком, що визнаний найкращим) і культуротворчості (передбачала вихід за межі типових, стандартних алгоритмів діяльності, знаходження в них

особистих культурних сенсів, як утілення суб'єктності, потребувала моделювання власних варіантів вирішення різноманітних педагогічних завдань, створення суб'єктивно й об'єктивно нового методичного продукту), містила відповідні технологічні процедури, що визначили її інструментальну оснащеність.

9. На рефлексивно-результативному етапі дослідження за результатами прикінцевого зрізу в експериментальній групі було виявлено суттєві позитивні зміни в рівнях розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін: професійно-аксіологічний рівень було зафіксовано у 50,39%% магистрантів експериментальної і 7,81% – контрольної груп; соціально-імперативний – у 46,51% в експериментальній та 60,94% – у контрольній групах. По завершенні формувального етапу експерименту на базовому рівні залишилося 3,10% студентів магистратури експериментальної і 31,25% – контрольної груп.

Перевірка значущості позитивних зрушень у розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта», здійснена завдяки статистичній обробці отриманих експериментальних даних, дозволила довести ефективність запровадженої педагогічної технології.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми розвитку методичної культури викладачів вищої школи. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в розробленні концепції розвитку методичної культури викладачів вищої школи як професіоналів; поширенні теоретико-методологічних засад дослідження на розвиток методичної культури майбутніх фахівців інших сфер діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / О. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1984. – 208 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 335 с.
3. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : пособие для слушателей Учебного центра Гособразования СССР / В. С. Аванесов. – М. : МИСиС, 1989. – 167 с.
4. Аверинцев С. С. Поэтика ранневизантийской литературы / С. С. Аверинцев. – Санкт-Петербург : Азбука-Классика, 2004. – 480 с.
5. Аверьянов А. М. Системное познание мира : Методологические проблемы / А. М. Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
6. Агафонов А. Ю. Человек как смысловая модель мира Прологомены к психологической теории смысла / А. Г. Агафонов. – Самара : Издательский дом «БАХРАХ-М», 2000. – 56 с.
7. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
8. Акимова А. А. Дидро / Алиса Акимовна Акимова. – М. : Молодая гвардия, 1963. – 505 с
9. Алексеев И. С. Концепция дополнительности : историко-методологический анализ / И. С. Алексеев. – М. : Наука, 1978. – 276 с.
10. Амосов Н. М. Моделирование сложных систем / Николай Михайлович Амосов. – К. : Наукова думка, 1968. – 88 с.
11. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – 336 с.
12. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев – СПб. : Питер, 2001. – 272 с.

13. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс / В. И. Андреев. Книга 1. – Казань : Изд-во Казанского университета, 1996. – 567 с.
14. Андреев В. И. Педагогика : [учеб. курс для творческого саморазвития] / В. И. Андреев. – [2-е изд.]. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.
15. Анисимов О. С. Системный подход, онтологии и высшая мыслетехника / О. С. Анисимов. – М. : Изд-во ФГОУ Рос. АКО АПК, 2008. – 300 с.
16. Ануфриева Д. Ю. Герменевтические основания развития личного опыта педагога в процессе его профессиональной подготовки / Д. Ю. Ануфриева. – Новосибирск : Немо Пресс, 2010. – 220 с.
17. Арманд А. Д. Два в одном : закон дополнительности / А. Д. Арманд. – Москва : Изд-во ЛКИ, 2008 – 357 с.
18. Артемова Л. В. Програма «Методика викладання дошкільної педагогіки для магістрів спеціальності «Дошкільна педагогіка» 8.010108 – магістр педагогічної освіти / Л. В. Артемова. – К., 2001. – 41 с.
19. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : Навч.-метод. посіб. для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л. В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
20. Артемьева И. Н. Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Николаевна Артемьева – М., 2004. – 17 с.
21. Асмолов А. Г. Системно-деятельный подход к разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов. – Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
22. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
23. Ахмедзянова Л. М. Педагогическое призвание и динамика его развития у студентов автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец.

13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / Л. М. Ахмедзянова. – Л., 1972. – 22 с.

24. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.

25. Бауман З. Индивидуализированное общество / З. Бауман. – М. : Логос, 2002. – LXIII. – 324 с.

26. Баженов Л. Б. Дополнительность и единство противоположностей / Л. Б. Баженов // Принцип дополнительности и материалистическая диалектика. – М. : Наука. – 1976. – С. 5–15.

27. Балинова В. С. Статистика в вопросах и ответах : Учеб. пособие / В. С. Балинова. – М. : ТК Велби, Изд-во проспект, 2004. – 344 с.

28. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл // 2-е вид., доп. – Житомир : ПП «Рута», Видавництво «Волинь», 2008. – 232 с.

29. Бандура А. Теория социального научения / Альберт Бандура. – М. : Евразия, 2000. – 320 с.

30. Барабанщиков А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов. К вопросу о сущности педагогической культуры / А. В. Барабанщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 7. – С. 45–51.

31. Батищев Г. С. Введение в диалектику творчества / Генрих Степанович Батищев. – С -Петербург : Изд-во РХГИ, 1997. – 464 с.

32. Батракова И. С. Организация научно-исследовательской деятельности магистрантов / И. С. Батракова, Л. И. Лебедева // Подготовка специалиста в области образования : Научно-организационные проблемы подготовки кадров высшей квалификации : Коллективная монография. – СПб. : Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. Вып. IX. – С. 87–96.

33. Бахтин М. М. К философским основам гуманитарных наук. (в сокращении) / М. М. Бахтин. – Собр. соч. М. : Русские словари, 1996. – Т. 5. – С. 7–10.

34. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
35. Беликов В. А. Педагогические условия как цель педагогических исследования / В. А. Беликов // Проблемы образования и развития личности учащихся. – Магнитогорск : МаГУ, 2001. – С. 69–73
36. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики / А. С. Белкин. – М. : Академия, 2000. – 192 с.
37. Бенин В. Л. Педагогическая культура : философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. – Уфа : БГПИ, 1999. – 131 с.
38. Бенин В. Л. Сущность понятия «педагогическая культура» / В. Л. Бенин // Понятийный аппарат педагогики. – Екатеринбург, 1996. – 277 с.
39. Бережная Т. Н. Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Бережная Татьяна Николаевна. – Ставрополь, 2010. – 211 с.
40. Берека В. Є. Теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека. – Київ, 2008. – 42 с.
41. Бертуланфи Л. Общая теория систем – обзор проблем и результатов / Л. Бертуланфи // Системные исследования : Ежегодник. – М. : Наука, 1969. – С. 30–54.
42. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
43. Бех І. Д. Виховання особистості : Сходження до духовності / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
44. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер. – М. : Политиздат, 1975. – 399 с.

45. Библер В. С. Основы программы / В. С. Библер // Школа диалога культур. – Кемерово, 1992. – 72 с.
46. Бизяева А. А. Психология думающего учителя : педагогическая рефлексия / Анна Александровна Бизяева. – Псков : ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. – 216 с.
47. Бистрицький Є. К. Філософський образ культури та світ національного буття / Є. К. Бистрицький // Феномен української культури : методологічні засади осмислення. – Київ : Фенікс, 1996. – С. 62–90.
48. Быстрицкий Е. К. Феномен личности : мировоззрение, культура, бытие / Е. К. Быстрицкий. – К., 1991. – 200 с.
49. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 506 с.
50. Блауберг И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 158 с.
51. Богданова І. М. Змобілізованість майбутніх педагогів як багатофункціональний ресурс самостійної роботи / І. М. Богданова // Науковий вісник ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2010. – С. 209–215.
52. Богданова І. М. Технології в освіті : теоретико-методологічний аспект : монографія / Інна Михайлівна Богданова. – Одеса : ТЕС, 1999. – 146 с.
53. Боголюбов В. И. Педагогическая технология: методические материалы / В. И. Боголюбов. – Пятигорск : Изд-во ПГЛУ, 2000. – 302 с.
54. Богуш А. М. Проблема мовної особистості педагога в педагогічній науці / Алла Михайлівна Богуш // Наука і освіта. – 2004. – № 1. – С. 77–79.
55. Боднар С. В. Роль преподавателя в контексте технологии автономного обучения / С. В. Боднар // Місія вчителя в сучасному світі : матеріали II Міжнародного симпозіуму (Одеса, 27–30 вересня 2012 р.) / МОН молоді та спорту України, ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 66–69.

56. Бодров В. А. Диагностика и прогнозирование профессиональной мотивации в процессе психологического отбора / В. А. Бодров, Л. Д. Сыркин // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 1. – С. 73–81.

57. Бодров В. А. Развитие системного подхода в исследованиях профессиональной деятельности / В. А. Бодров // Психологический журнал. – 2007. – Том 28. – № 3. – С. 23–28.

58. Бодрова Е. В. Исследование генезиса рефлексивной саморегуляции мыслительной деятельности / Е. В. Бодрова // Рефлексия в науке и обучении. Новосибирск, 1984. – С. 105–108.

59. Бодрова Т. О. Аксиологічні орієнтири підготовки майбутніх викладачів мистецьких дисциплін / Т. О. Бодрова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя : науковий журнал. – № 1. – С. 160–164 (Серія : Психолого-педагогічні науки).

60. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Знание, 1972. – 96 с.

61. Божович Л. И. Психическое развитие школьника и его воспитание / Л. И. Божович, Л. С. Славина. – М. : Знание, 1979. – 96 с.

62. Бойко О. В. Формування готовності до управлінської діяльності у майбутніх магістрів військово-соціального управління : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. В. Бойко. – К., 2005. – 20 с.

63. Бокачев И. А. Духовность в контексте социально-философского анализа / Иван Афанасьевич Бокачев. – М. – Ставрополь : Изд-во СевКавГТУ, 2000. – С. 166.

64. Большой психологический словарь / Под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак ; М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.

65. Бондаревская Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.

66. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Евгения Васильевна Бондаревская. – Ростов-на-Дону : Рост. пед. университет, 2000. – 352 с.
67. Бонхёффер Д. Сопротивление и покорность / Д. Бонхёффер. – М. : Изд. группа «Прогресс», 1994. – 344 с.
68. Бор Н. Причинность и дополнительность. Избранные научные труды. / Нильс Бор. – М., 1971. – Т. 2. – 278 с.
69. Бордовская Н. В. Диалектика педагогического исследования: Логико-методологические проблемы (монография) / Нина Валентиновна Бордовская. – СПб. : Изд-во РХГИ, 2001. – 512 с.
70. Бородич С. А. Эконометрика. Учебное пособие / С. А. Бородич. – Минск : Новое знание, 2001. – 408 с.
71. Борытко Н. М. Пространство воспитания: образ бытия : Монография / Н. М. Борытко / Науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
72. Братусь Б. С. Аномалии личности / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Мысль, 1988. – 301 с.
73. Брокгауз Ф. А. Иллюстрированный энциклопедический словарь / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. – М. : Эксмо, 2010. – 960 с.
74. Бронніков В. Синергетика як перспективна методологія у дослідженнях соціально-політичних наук / В. Бронніков // Сучасна українська політика. Політики і політологи про неї. – Вип. 13. – 2009. – С. 109–115.
75. Брунер Дж. Психология познания / Дж. Брунер. – М. : Прогресс, 1977. – 416 с.
76. Бубер М. Я и ты / Мартин Бубер. – М. : Высшая школа, 1993. – 175 с.
77. Булатов М. А. Логические категории и понятия / М. А. Булатов. – Киев : Наукова думка, 1981. – 234 с.
78. Бурдіна С. В. Система підготовки магістрів управління освітою у вищих навчальних закладах США : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.06 / Бурдіна Світлана Василівна. – Луганськ, 2008. – 178 с.

79. Бусыгина А. Л. Организационно-педагогические основы инвариантной подготовки преподавателя высшей профессиональной школы : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / А. Л. Бусыгина. – Тольятти, 2000. – 42 с.

80. Ваганова В. И. Система профессионально-методической подготовки преподавателя физики в классическом университете : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Валентина Ивановна Ваганова. – М., 2006. – 459 с.

81. [Валицкая А. П.](#) Культуротворческая школа: концепция и модель образовательного процесса / Алиса Петровна Валицкая // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 2–17.

82. Вартофский М. Модели. Репрезентация и научное понимание : Пер. с англ. / М. Вартофский. – М. : Прогресс, 1988. – 506 с.

83. [Введение в культурологию](#). Курс лекций / [под ред. [Ю. Н. Солонина](#), [Е. Г. Соколова](#)]. – СПб., 2003. – 167 с.

84. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : Метод, пособие / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.

85. Вербицкий А. А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / Андрей Александрович Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

86. Ветров А. А. Расчлененность формы как основное свойство понятия / А. А. Ветров // Вопросы философии. – 1958. – № 1. – С. 39–46.

87. Видт И. Е. Педагогическая культура : становление, содержание и смысл / Ирина Евгеньевна Видт // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 3–7.

88. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / [Мороз О. Г.](#), [Падалка О. С.](#), [Юрченко В. І.](#); за заг. ред. академіка [О. Г. Мороза](#). – К. : НПУ, 2006. – 208 с.

89. Виленский В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе : Учебное пособие. 2-е изд. / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / Под ред. В. А. Сластёнина. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.

90. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.
91. Виндельбанд В. Прелюдии / Вильгельм Виндельбанд. – М. : Гиперборея, 2007. – 400 с.
92. Витгенштейн Л. Философские работы : в 2 ч. Ч. 1 / Л. Витгенштейн. – М. : Гнозис, 1994. – 198 с.
93. Вишнякова С. М. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С. М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
94. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи // Вища школа. – 2008. – № 6. – С. 92–125.
95. Вища освіта. Нормативно-правові акти про організацію освіти у вищих навчальних закладах III–IV рівнів акредитації: у 2 кн. / [укладачі Микола Іванович Панов та ін.; за ред. проф. М. І. Панова]. – Х.: Право, 2006. – 688 с.
96. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури / С. С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006.– 384 с.
97. [Вітвицька С. С.](#) Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / [С. С. Вітвицька](#). – Житомир, 2011. – 42 с.
98. Возгова З. В. Принципы непрерывного повышения квалификации научно-педагогических работников / З. В. Возгова // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – № 3; Режим доступа до журн.: www.science-education.ru/97-4661.
99. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Евгений Константинович Войшвилло. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 239 с.
100. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції магістрів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф.

дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Воротняк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.

101. Воскерчьян С. И. Об использования методов тестов при учете успеваемости школьников / С. И. Воскерчьян // Советская педагогика. – 1963. – № 10. – С. 28–37.

102. Выготский Л. С. Собрание сочинений : [В 6-ти т.] / Л. С. Выготский. – Т. 3. Проблемы развития психики / Под ред. А. М. Матюшкина. – М. : Педагогика, 1983. – 368 с.

103. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский; под ред. В. В. Давыдова. – М. : АСТ : Астрель, 2010. – 671 с.

104. Выжлецов Г. П. Аксиология культуры / Г. П. Выжлецов. – СПб. : Изд-во СПбГУ, 1996. – 152 с.

105. Гаврилюк О. А. Педагогические условия формирования готовности будущего преподавателя к профессиональной автономии : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / О. А. Гаврилюк. – Иркутск, 2006. – 178 с.

106. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики / Х.-Г. Гадамер / Общая ред. и вступит. ст. Б. Н. Бессонова. – М. : Прогресс, 1988. – С. 6–32.

107. Гегель Г. В. Феноменология духа / Генрих Гегель; пер. Г. Шпета. – СПб. : Наука, 1992. – 444 с.

108. Гегель Г. Ф. В. Философия права / Георг Вильгельм Фридрих Гегель. – Москва : Мысль, 1990. – 524 с.

109. Гейвин Х. Когнитивная психология / Х. Гейвин / Пер. с англ. – СПб : Питер, 2003. – 268 с.

110. Гейзерська Р.А. Формування професійно значущих якостей майбутніх магістрів економічного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Гейзерська Раїса Анатоліївна. – Луганськ, 2009. – 235 с.

111. Гердер И. Г. Идеи к философии истории человечества / И. Г. Гердер. М. : Издательство «Наука», 1977. – (Серия «Памятники исторической мысли»). – 705 с.
112. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский . – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
113. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. – М. : «Школа-Пресс», 1995. – 448 с.
114. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Гинецинский. – JL : Изд-во ЛГУ, 1989. – 143 с.
115. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : Монография / А. В. Глузман. – К. : Издательский центр «Просвіта», 1996. – 312 с.
116. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. –Т. 1. – М. : Мир, 1992. – С. 101–110.
117. Гоноболин Ф. Н. Психология / Федор Никандрович Гоноболин. – М. : Просвещение, 1973. – 240 с.
118. Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : Вид-во ХГПІК, 2000. – 30 с.
119. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
120. Горовая В. И. Педагогическая деятельность в системе современного человекознания / В. И. Горовая, С. И. Тарасова. – М. : ИЛЕКСА; Ставрополь : АРГУС, 2005. – 168 с.
121. Горстко А. Б. Введение в моделирование эколого-экономических систем / А. Б. Горстко, Г. А. Угольницкий; отв. ред. Г. С. Маркман; Рост. гос. ун-т. – Ростов-н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1990. – 110 с.
122. Гранатов Г. Г. Концепция дополнительности в философии образования человека (диалектика и психология мышления) / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 230 с.

123. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология мышления) : монография / Г. Г. Гранатов. – Магнитогорск : МаГУ, 2000. – 195 с.

124. Гржегорчик А. Духовная коммуникация в свете идеала ненасилия / А. Гржегорчик // Вопросы философии. –1992. – № 3. – С. 54–64.

125. Григорьев А. А. Культурологический смысл концепта : дис. ... кандидата филос. наук : 24.00.01 / Григорьев Алексей Алексеевич. – М., 2003. – 176 с.

126. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Валентина Миколаївна Гриньова. – К., 2001. – 45 с.

127. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) / В. М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

128. Гриценко Т. Б. Культурологія / Т. Б. Гриценко, С. П. Гриценко, А. Ю. Кондратюк та ін., 2-ге вид. – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

129. Громько Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследования / Ю. В. Громько // Вопросы философии, 2001. – № 2. – С. 116–151.

130. Гузеев В. В. Интегральная образовательная технология / В. В. Гузеев. – М. : Знание, 1999. – 158 с.

131. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : Монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

132. Гура О. І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. І. Гура – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

133. [Гура О. І.](#) Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах

магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. І. Гура. – К., 2008. – 36 с.

134. Гуревич П. С. Современный гуманитарный словарь-справочник / П. С. Гуревич – М. : Олимп; ООО «Фирма «Изд-во АСТ», 1999. – С. 486–487.

135. Гурова Л. Л. Принятие решений как проблема психологии познания / Л. Л. Гурова // Вопросы психологии. – 1984 – № 1. – С. 125–132.

136. Гуссерль Э. Картезианские размышления / Эдмунд Гуссерль. – СПб. : Наука, 2006. – 315 с.

137. Гущина Т. Н. Формирование методической компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в процессе повышения квалификации : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Гущина Татьяна Николаевна. – Ярославль, 2001. – 252 с.

138. Да Винчи Л. Избранные произведения – В 2-х т./ Леонардо да Винчи. – М. : Ладомир, 1995. – Т. 1 – 364 с.

139. Давидович В. Е. Сущность культуры / В. Е. Давидвич, Ю А. Жданов. – Ростов-на-Дону : РГУ, 1979. – 264 с.

140. Давлетчина С. Б. Словарь по конфликтологии / С. Б. Давлетчина. – Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2005. – 100 с.

141. Давыдов В. В. Лекции по педагогической психологии : учеб. пособие для вузов / Василий Васильевич Давыдов. – М. : Академия, 2006. – 224 с.

142. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование : сущность, эффективность и неопределенность / Александр Николаевич Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–27.

143. Дворецкий С. И. SADT-методология моделирования процесса подготовки студентов инженерных вузов к инновационной деятельности / С. И. Дворецкий, Е. И. Муратова, И. В. Фёдоров // Инженерная педагогика : [сб. н. ст.] / Центр инженерной педагогики МАДИ (ГТУ). – 2007. – С. 83–95.

144. Дворцов А. Т. Жан Жак Руссо / А. Т. Дворцов. – М. : Наука, 1980. – 112 с.
145. Декарт Р. Правила для руководства ума. Избр. произведения / Рене Декарт. – М. : Госполитиздат, 1950. – С. 89,95.
146. Делез Ж. Что такое философия? / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М., СПб. : АЛТЕИЯ, 1998. – 288 с.
147. Денисенко В. В. Формування професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутніх учителів початкових класів / В. В. Денисенко // Поч. школа. – 2002. – № 3. – С. 25–26.
148. Дергачева О. Е. Личностная автономия как предмет психологического исследования : дисс. ... кандидата психол. наук : 19.00.01 / О. Е. Дергачева. – Москва, 2005. – 162 с.
149. Деррида Ж. О грамматики / Ж. Деррида / Пер. с фр. и вст. ст. Н. Автономовой. – М. : Ad Marginem, 2000. – 512 с.
150. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 145–169.
151. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 351 с.
152. Джурицкий А. Н. История зарубежной педагогики : Учеб. пособие для высшей школы / А. Н. Джурицкий. – М. : Изд-во ФОРУМ–ИНФРА-М, 1998. – 263 с.
153. Добреньков В. И. Методы социологического исследования : учебник для вузов / В. И. Добреньков, А. И. Кравченко. – М. : ИНФРА-М, 2008. – 767 с.
154. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности / Б. И. Додонов // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126–130.
155. [Донченко І. А.](#) Педагогічні умови розвитку професійної самосвідомості майбутніх викладачів вищого навчального закладу в процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.

наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»/ І. А. Донченко. – Запоріжжя, 2010. – 20 с.

156. Древнекитайская философия : В 2-х т. – М.,1972-1973. / Под ред. Ян Хин Шун. – М. : Мысль, 1972. – С. 159.

157. Дуранов М. Е. Педагогика воспитания и развития личности / М. Е. Дуранов, В. И. Жернов, О. В. Лешер. – Магнитогорск : Магнитогорск. гос. пед. ин-т, 1996. – 315 с.

158. Дьяконов Г. В. Основы диалогического подхода к психологической науке и практике : [Монография] / Г. В. Дьяконов. – Кировоград : РИО КГПУ им. В. Винниченко, 2007. – 847 с.

159. Дюран Б. Кластерный анализ / Б. Дюран, П. Оделл. – М. : Статистика, 1977. – 128 с.

160. Дюркгейм Э. Самоубийство : Социологический этюд / Эмиль Дюркгейм /Пер, с фр. с сокр.; Под ред. В. А. Базарова. – М. : Мысль, 1994. – 399 с.

161. Есарева З. Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З. Ф. Есарева. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1974. – 112 с.

162. Єременко О. Р. Проблеми і перспективи магістерської підготовки / О. Р. Єременко // Соціалізація особистості : Зб. наук. праць. Педагогічні науки. – 2003. – Т. XXI. – С. 92–114.

163. Жамбю М. Иерархический кластер-анализ и соответствия / М. Жамбю. – М. : Финансы и статистика, 1988. – 342 с.

164. Жаровцева Т. Г. Теоретико-методичні засади підготовки фахівців дошкільної освіти до роботи з неблагополучними сім'ями / Т. Г. Жаровцева. – Одеса : ПНЦ АПН України. – СВД М. П. Черкасов, 2006. – 367 с.

165. Жигалова О. В. Формирование педагогической компетентности преподавателя технического вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / О. В. Жигалова. – Уфа, 2004. – 159 с.

166. Жилкин В. В. Инфосоциализация в системе гуманитарного образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. социол.

наук : спец. : 22.00.06 «Социология культуры, образования и науки» / В. В. Жилкин. – Санкт-Петербург, 2008. – 43 с.

167. Жильсон Э. Философия в средние века. От истоков патристики до конца XIV века / Этьен Жильсон. – М. : Культурная революция, 2010. – 678 с.

168. Жуков В. И. Университетское образование: история, социология, политика / В. И. Жуков. – М. : Академический Проект, 2003. – 384 с.

169. [Заболотний О. А.](#) Педагогічні умови формування дидактичної компетентності майбутніх викладачів вищих аграрних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика проф. освіти» / О. А. Заболотний. – Київ, 2010. – 18 с.

170. Завалевська О. В. Педагогічні умови формування професійного самоусвідомлення майбутніх фахівців вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. В. Завалевська. – Одеса, 2011. – 21 с.

171. Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : Учебное пособие для студ. пед. спец-тей / В. И. Загвязинский, Р. А. Атаханов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с.

172. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1987. – 160 с.

173. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : Учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.

174. Заир-Бек Е. С. Развитие образования. Опыт реформ и оценки прогресса школы / Елена Сергеевна Заир-Бек и др. – М. Изд-во «Ozon-ru», 2007. – 144 с.

175. Зак А. З. Рефлексия как условие авторского мышления / А. З. Зак // Рефлексивные процессы и творчество. – 1990. – ч. 2 – С. 180–181.

176. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. № 2984-III [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>

177. Замалеев А. С. Курс истории русской философии / А. С. Замалеев. Изд. 2-е. М. : Магистр, 1996. – 352 с.
178. Зарубежное философское антиковедение : Критич. анализ / [Г. Г. Кулиев, Р. О. Курбанов, Г. В. Драч и др.]; Отв. ред. Д. В. Джохадзе; АН СССР, Ин-т философии. – М. : Наука, 1990. – 236 с.
179. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. – М., 1994. – 360 с.
180. Здравомыслов А. Г. Потребности, интересы, ценности / Андрей Григорьевич Здравомыслов. – М. : Политиздат, 1986. – 223 с.
181. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. – 336 с.
182. Зимняя И. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
183. Зинченко В. П. О целях и ценностях образования / В. П. Зинченко // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 3–16.
184. Злобин Н. С. Культура и общественный прогресс / Н. С. Злобин. – М. : Наука, 1980. – 304 с.
185. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 128 с.
186. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Просвещение, 1991. – 274 с.
187. Иванов А. Ф. Новые информационные технологии в подготовке преподавателей технических вузов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Ф. Иванов. – Казань, 2000. – 210 с.
188. Иванов В. Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Иванов Виктор Григорович. – Казань, 1987. – 341 с.

189. Иванов Н. Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Иванов Н. Д. – СПб., 1995. – 167 с.

190. Иванова Н. В. Динамика ценностных ориентаций личности в зрелом возрасте : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Иванова Наталья Васильевна. – Москва, 1994. – 217 с.

191. Иванова Т. В. Культурологическая подготовка будущего учителя : Монография / Т. В. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.

192. Иванцов Н. А. Ф. Бэкон и его историческое значение / Н. А. Иванцов // Вопросы философии и психологии. Кн. 49. – С. 560–599.

193. Ильенков Э. В. Диалектическая логика / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1974. – 271 с.

194. Ильин В. В. Аксиология / В. В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 216 с.

195. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 512 с.

196. Ильязова Л. М. Формирование культуры педагогической деятельности студента в рефлексивно-образовательной среде вуза : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Ильязова Лилия Марсовна. – Оренбург, 2005. – 202 с.

197. [Ионин Л. Г.](#) Социология культуры: путь в новое тысячелетие : [учеб. пособие для студ. вузов] / Л. Г. Ионин. – 3-е изд., перераб., доп. – Москва : Логос, 2000. – 430 с.

198. Исаев И. Ф. Аксиологический и культурологический подходы к изучению проблем педагогического образования в научной школе В. А. Сластенина / И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов // Известия Российской академии образования. – 2000. – № 3. – С. 45–58.

199. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / Илья Федорович Исаев. – Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

200. Исаев И. Ф. Теоретические основы формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Исаев Илья Федорович. – М., 1993. – 468 с.

201. История политических и правовых учений : Учебник / Под ред. д-ра юридич. наук, профессора О. Э. Лейста. – М. : Издательство «Зерцало», 2000. – 688 с.

202. Ірхіна Ю. В. Формування професійної толерантності майбутніх викладачів вищої школи : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Ірхіна Юліана Валентинівна. – Одеса, 2011. – 169 с.

203. [Ісаченко В. В.](#) Формування професійно-педагогічного іміджу майбутніх викладачів вищої школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти / В. В. Ісаченко. – Одеса, 2004. – 21 с.

204. Каверин С. Б. Мотивация труда / С. Б. Каверин. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 1998. – 224 с.

205. Каган М. С. Философия культуры. Становление и развитие / Моисей Самойлович Каган. – Санкт-Петербург, Издательство «Лань», 1998. – 434 с.

206. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.

207. Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : Монография / В. П. Казмиренко. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

208. Каминский А. С. Метод дополнительности в развитии у студентов профессионально-педагогического мышления : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Каминский Александр Сергеевич. – Магнитогорск, 1999. – 171 с.

209. Кан-Калик В. А. Учителю о педагогическом общении / Виктор Абрамович Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. – 190 с.

210. Кант И. Критика чистого разума / Иммануил Кант. – М. : Наука, 1999. – 655 с.

211. Кант И. Основы метафизики нравственности / Иммануил Кант. Соч. в 6 т. – Т. 4. – Ч. 1. – М. : Мысль, 1965. – 544 с.

212. Кант И. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. Том 3. – М. : Мысль, 1964. – 799 с.
213. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / Петр Федорович Каптерев. – М., 1982. – 704 с.
214. Караєва Т. В. Засоби розширення творчої автономії студентів 1 курсу ВТЗО в процесі навчання англійської мови / Т. В. Караєва // Удосконалення навчально-виховного процесу в вищому навчальному закладі : зб. наук.-метод. праць Таврійської державної агротехнічної академії. – Мелітополь, 2004. – Вип. 7. – С. 41–45.
215. Карачевцева А. П. Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования : Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Карачевцева Алла Павловна. – Курск, 2003. – 191 с.
216. Кармин А. С. Основы культурологи : Морфология культуры / А. С. Кармин. – СПб. : Лань, 1997. – 512 с.
217. Карпов А. В. Психология рефлексивных механизмов управления / А. В. Карпов, В. В. Пономарева. – М. : ИПРАН, 2000. – 283 с.
218. Карпова Г. Ф. Образовательная ситуация в России в первой половине XX века / Г. Ф. Карпова. – Ростов н/Д : Изд-во Ростов. пед. ун-та, 1994. – 280 с.
219. Карпова Э. Э. Категория качества в теории и практике подготовки учителя к профессиональной деятельности : автореф. дис. на соискание уч. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Э. Э. Карпова. – Москва, 1994. – 32 с.
220. Карпова Е. Е. Ретроспектива проблеми професійної підготовки викладачів для вищої школи і шляхів її вирішення / Е. Е. Карпова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – 2012. – Випуск 1.37. – С. 156–159.
221. Карпович В. Н. Термины в структуре теорий. Логический анализ / В. Н. Карпович. – Новосибирск : Наука, 1980. – 175 с.

222. Кедров Б. М. О методике изложения диалектики от абстрактного к конкретному / В. М. Кедров // Вопросы философии. – 1978. – № 2. – С. 38–40.

223. Кизима В. Культурологія і сучасна методологія гуманітарного пізнання / В. Кизима // Вісник НАН України. – № 5. – 2001. – С. 18–21.

224. Кирсанов А. А. Профессионально-педагогическая компетентность преподавателя технического вуза / Анатолий Александрович Кирсанов. – Казань : КГТУ, 2000. – 228 с.

225. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе / М. В. Кларин // Знание «Педагогика и психология», 1989. – № 6. – С. 278.

226. [Климов Е. А. Психология профессионала / Е. А. Климов.](#) – М. : Изд-во Ин-т практической психологии, Воронеж : НПО МО–ДЭК, 1996. – 400 с.

227. Клоссовский А. Материалы к вопросу о постановке университетского дела в России / А. Клоссовский. – Одесса, 1903. – 136 с.

228. Ключевский В. О. С. М. Соловьев как преподаватель / В. О. Ключевский // Антология педагогической мысли России второй половины XIX начала XX в. – М. : Педагогика, 1990. – С. 400–407.

229. Княжева И. А. Дидактические многомерные инструменты как средство развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин / И. А. Княжева // Вестник Дагестанского государственного университета. – 2013. – Вып. 4. – С. 188–192.

230. Княжева И. А. Дополнительность как принцип развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин / И. А. Княжева // Концепт. – 2014. – № 02 (февраль). – Режим доступа до журн. : <http://e-koncept.ru/2014/14031.htm>.

231. Княжева И. А. Использование дидактической многомерной технологии в профессиональной подготовке преподавателей высшей школы / И. А. Княжева // Инновации в технологиях и образовании : сб. ст. участников VI Междунар. науч.-практ. конф. (17–18 мая 2013 г.): в 4 частях. / Филиал КузГТУ в г. Белово. – Белово : Изд-во филиала КузГТУ в г. Белово,

Россия; Изд-во ун-та «Св. Кирилл и Св. Мефодия», Велико Тырново, Болгария, 2013. – Ч. 4. – С. 147–150.

232. Княжева И. А. К вопросу о подготовке педагогов к решению современных воспитательных задач / И. А. Княжева // Материалы междунар. науч.-практ. конф. [Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования], (25–26 апреля 2006 г.) в 2 ч. – Ч. 2. – С. 48–53.

233. Княжева И. А. К вопросу об использовании инновационных технологий обучения специалистов дошкольного воспитания / И. А. Княжева // Доклады и сообщения междунар. научно-практ. конф. [Образование в современном обществе: проблемы, теория, практика], (25–27 сент. 1996 г.) – Одеса, ЦЗ1996.– С. 49–50.

234. Княжева И. А. Логика реализации технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин / И. А. Княжева // Инновации в технологиях и образовании : сб. ст. участников VII Междунар. научно-практ. конф. (28–29 марта 2014 г.): в 4 частях. / Филиал КузГТУ в г. Белово. – Белово : Изд-во филиала КузГТУ в г. Белово, Россия; Изд-во ун-та «Св. Кирилл и Св. Мефодия», Велико Тырново, Болгария, 2014. – Ч. 3. – С. 169–172.

235. Княжева И. А. Магистратура как форма подготовки преподавателей высшей школы: история и современность / И. А. Княжева // Современные методы и техники социально-гуманитарной практики: сб. материалов всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пермь, Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 28 марта 2013 г.) / под общ. ред. З. П. Замараевой, В. А. Леденцовой, Т. Д. Попковой; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. – Пермь, 2013. – С. 169–173.

236. Княжева И. А. Методическая культура как результат профессиональной подготовки будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры / И. А. Княжева // Культура, искусство, образование : проблемы и перспективы развития : Материалы научно-практ. конф. с междунар. участием (8 февраля 2013 г.). – Смоленск : СГИИ, 2013. – С. 245–248.

237. Княжева И. А. Методологическое обоснование сущности и форм существования методической культуры / И. А. Княжева // Веснік Гродзенскага дзяржаўнага ўніверсітэта імя Янкі Купалы. Серыя 3. Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія. – 2014. – № 1(171). – С. 73–80.

238. Княжева И. А. Обоснование уровней развития методической культуры будущего преподавателя высшей школы / И. А. Княжева // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4; Режим доступа до журн. : <http://www.science-education.ru/110-9630>.

239. Княжева И. А. Общечеловеческие ценности в профессиональной подготовке педагогов дошкольного профиля / И. А. Княжева // Аксиологические проблемы педагогики : сб. научных трудов. – Смоленск : СГПУ, 2003. – С. 57–64.

240. Княжева И. А. Подготовка преподавателей высшей школы в условиях магистратуры / И. А. Княжева // Мир языков : ракурс и перспектива : материалы IV Междунар. науч. практ. конф. (Минск, 22 апреля 2013 г.) / редкол. : Н. Н. Нижнева (отв. редактор) [и др.]. – Минск : БГУ, 2013. – С. 569–576.

241. Княжева И. А. Реализация технологии развития методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин / И. А. Княжева // Концепт. – 2014. – № 03 (март). – Режим доступа до журн. : <http://ekoncept.ru/2013/14065.htm>.

242. Княжева И. А. Роль рефлексии в процессе профессионального становления будущего педагога / И. А. Княжева // Материалы III междунар. научно-практ. конф. [Аксиология современного воспитания в системе непрерывного образования]. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2008. – Вып. 3. – С. 237–244.

243. Княжева И. А. Роль учебной автономии в развитии методической культуры будущих преподавателей педагогических дисциплин в условиях магистратуры / И. А. Княжева // [Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială](#) a

Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău. – 2014. – № 1(34). – С. 26–35.

244. Княжева И. А. Сборник дидактических заданий к курсу «Методика преподавания педагогических дисциплин в педагогическом училище» / И. А. Княжева. – Одесса-Когалым : ООО «КогалымГрафика», 1997. – 23 с.

245. Княжева И. А. Творческое наследие Е. Н. Водовозовой и культурологические аспекты методической подготовки будущих педагогов / И. А. Княжева // Педагогические идеи Е. Н. Водовозовой и современность : материалы III междунар. науч.-практ. конф. – Смоленск : Изд-во СмолГУ, 2009. – С. 62–65.

246. Княжева И. А. Характеристика методической культуры будущих преподавателей высшей школы как вида профессионально-педагогической культуры / И. А. Княжева // «Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale», simp., Șt. internaț. (Chișinău, 2013). Cultura profesională a cadrelor didactice. Exigențe actuale = Teachers professional culture. Current requirements : Materialele Simp. Șt. Intern., 16–17 mai, 2013. Rep. Moldova, Chișinău / com. De org. : Cojocaru-Borozan Maia [et al.]. Chișinău : S. N., 2013 (Tipogr. UPS „I. Creangă”). – С. 502–506.

247. Княжева И. А. Аналіз навчального заняття в методичній підготовці майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології / І. А. Княжева // Досягнення соціально-гуманітарних наук в сучасній Україні : Матеріали III Всеукр. наук. конф. з міжнар. участю, (Сімферополь, 26 квітня 2013 р.) : у 4-х частинах. – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2013. – Ч. 1. – С. 53–57.

248. Княжева И. А. Визначення поняття «методична культура викладача вищої школи» / І. А. Княжева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – 2012. – Вип. 1.37., т. 1. – С. 167–171. – (Сер. : Педагогічні науки)

249. Княжева І. А. Використання кредитно-модульної технології в процесі підготовки майбутніх педагогів / І. А. Княжева // Наша школа. – 2005. – № 5–6. – С. 55–57.

250. Княжева І. А. Використання методу проектів у підготовці магістрів педагогічної освіти / І. А. Княжева // Наша школа. – 2007. – № 1. – С. 8–10.

251. Княжева І. А. Генеза і розвиток методик педагогічної діяльності й проблема якості освіти / І. А. Княжева // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [Якість освіти – управління, сертифікація, визнання], (Краматорськ, 15 грудня 2009 р.). – Краматорськ : ДДМА, 2009. – С.142–145.

252. Княжева І. А. Гуманістичні цінності культури у професійній підготовці майбутніх педагогів / І. А. Княжева // Наша школа, 2009. – № 5. – С. 55–59.

253. Княжева І. А. Динаміка розвитку діяльнісно-організаційного компонента методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Вісник Інституту розвитку дитини. Вип. 29. Серія : Філософія, педагогіка, психологія : Збірник наукових праць. – 2013. – С. 71–77.

254. Княжева І. А. Діагностичний інструментарій визначення рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наукових праць. – 2013. – Вип. 21 (31). – С. 146–150.

255. Княжева І. А. До питання про впровадження особистісно-зорієнтованої дидактики у підготовці фахівця дошкільної освіти / І. А. Княжева // Матеріали всеукр. наук.-пр. конф. [Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти і виступу Президента України Л. Д. Кучми]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2002. – Ч. 2. – С. 107–109.

256. Княжева І. А. Загальнолюдські цінності в освіті: історія і сучасність / І. А. Княжева // Наша школа. – 2008. – № 5–6. – С. 14–17.

257. Княжева І. А. Загальнонаукове трактування сутності макроконцепту «культура» / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2011. – № 1/LXXXXVII. – С. 43–46.

258. Княжева І. А. Загальнонаукові принципи дослідження методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Матеріали Всеукр. наук. конф. [Науково-дослідна робота у вищих навчальних закладах : досвід та проблеми], (Одеса, 20–21 жовтня 2011 р.). – Одеса : ПНПУ, 2011. – С. 19–21.

259. Княжева І. А. Інваріантна і варіативна складові процесу професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в педагогічному університеті / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2009. – № 7. – С. 93–97.

260. Княжева І. А. Кількісно-якісний аналіз показників розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін / І. А. Княжева // Нові завдання та напрями педагогіки та психології у ХХІ столітті : Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, Україна, 16 листопада 2013 року). – К. : ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології», 2013. – С. 48–53.

261. Княжева І. А. Класифікаційна характеристика технології розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Народна освіта. – 2014. – № 1 (22). – Режим доступу до журн. : http://narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2229

262. Княжева І. А. Кластерний аналіз результатів діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, I(7), Issue : 14, 2013. – С. 132–135.

263. Княжева І. А. Компетентнісний підхід у підготовці фахівців в галузі дошкільної освіти / І. А. Княжева // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [Управління якістю підготовки фахівців у вищій школі : історія, досвід, перспективи], (Одеса, 14–15 листопада 2006 р.) – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 35–38.

264. Княжева І. А. Концептуальна модель розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна

освіта» / І. А. Княжева // Вчені записки Кримського інженерно-педагогічного університету. – 2013. – Випуск 41. Педагогічні науки. – С. 54–59.

265. Княжева І. А. Кредитно-модульна технологія підготовки майбутніх викладачів й проблема якості освіти / І. А. Княжева // Матеріали XVI міжнар. наук.-метод. конф. [Управління якістю підготовки фахівців], (Одеса, 21–22 квітня 2011 р.). – Одеса : Одеська державна академія будівництва та архітектури, 2011. – Ч. 1. – С. 62–63.

266. Княжева І. А. Культурологічний підхід в педагогічній освіті / І. А. Княжева // Наша школа. – 2009. – № 2. – С. 7–12.

267. Княжева І. А. Культурологічний підхід і якість професійно-педагогічної підготовки викладачів вищої школи / І. А. Княжева // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [Сучасна вища освіта в умовах реформування: проблеми, теорія, практика], (Одеса, 7–8 жовтня 2010 р.). – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – С. 39–41.

268. Княжева І. А. Курс «Методика викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ» в підготовці майбутніх викладачів вищої школи / І. А. Княжева // Наша школа. – 2010. – № 5–6. – С. 19–23.

269. Княжева І. А. Математична модель методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Electronic Journal «The Theory and Methods of Educational Management», Edition 1 (14) (2014). – Режим доступу до журн. : <http://umo.edu.ua/elektronne-naukove-faxove-vidannya-qteorya-ta-metodika-upravlnnya-osvtoyuq/katalog> (14) (2014).

270. Княжева І. А. Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах : Програма навчальної дисципліни / І. А. Княжева // Одеса : Видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2012. – 46 с.

271. Княжева І. А. Методика реалізації концептуальної моделі розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін / І. А. Княжева // Актуальні питання сучасної педагогіки. Матеріали

міжнар. наук.-практ. конф. (м. Острог, 1-2 листопада 2013 року). – Херсон : Видавничий дім «Гельветика», 2013. – С. 50–55.

272. Княжева І. А. Методична культура педагога як інтегративна характеристика його загальної і професійно-педагогічної культури / І. А. Княжева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – 2011. – Вип. 39. – Частина. 1. – С. 44–51.

273. Княжева І. А. Методична культура як важливий складник духовної культури людства / І. А. Княжева // Виховання і культура. – квітень-червень, 2013. – № 2(33). – С. 210–213.

274. Княжева І. А. Методична культура як соціокультурний феномен / І. А. Княжева // «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – 2012. – № 3. – С. 32–37.

275. Княжева І. А. Методична культура як умова ефективності професійної діяльності майбутнього викладача педагогічних дисциплін / І. А. Княжева // Компетентнісний підхід у системі неперервної педагогічної освіти : зб. наук. праць за матеріалами II міжнар. наук.-практ. інтернет-конф., 13–15 лютого 2013 р. / Монмолодьспорту України, ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди» [та ін.]; наук. ред. В. П. Коцур, О. І. Шапран; укл. О. М. Сергійчук, Н. П. Оніщенко. – Переяслав-Хмельницький : «ФОП Лукашевич О. М.», 2013. – С. 265–267.

276. Княжева І. А. Методична підготовка майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури / І. А. Княжева // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя : науковий журнал. – 2013. – № 1. – С. 177–182. (Серія : Психолого-педагогічні науки).

277. Княжева І. А. Міждисциплінарний спецсеминар як засіб формування методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін / І. А. Княжева // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. – 2013. – № 10(269). – Ч. IV. Педагогічні науки – С. 244–250.

278. Княжева І. А. Нові підходи до організації самостійної роботи студентів педагогічного вузу / І. А. Княжева // Матеріали докладів 5 НМК [Нові інформаційні технології навчання в учбових закладах України – 97]. – Одеса, 1997. – С. 112–114.

279. Княжева І. А. Нормативний курс «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» у формуванні методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць. – 2013. – Вип. 39. – С. 50–56.

280. Княжева І. А. Організація самостійної роботи магістрантів у межах курсу «Методика викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах» / І. А. Княжева // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології : науковий журнал. – 2013. – № 5(31). – С. 246–256.

281. Княжева І. А. Особливості педагогічної діяльності викладачів вищої школи: теоретичний аналіз / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2011. – № 6/СІІ. – С. 113–116.

282. Княжева І. А. Педагогічна практика як засіб розвитку методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Вісник Чернігівського нац. пед. ун-ту імені Т. Г. Шевченка. – 2013. – Вип. 110. – С. 225–228.

283. Княжева І. А. Педагогічні умови розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : збірник наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини. – 2013. – Вип. 47. – С. 25–30.

284. Княжева І. А. Підготовка магістрів педагогічної освіти: методичний аспект / І. А. Княжева // Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. [Якість вищої освіти та проблеми підготовки фахівців у вищій школі], (22–23 жовтня 2009 р.). – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2009. – С. 61–63.

285. Княжева І. А. Підготовка майбутніх педагогів до особистісно зорієнтованого навчання і виховання дітей / І. А. Княжева // Наша школа. – 2008. – № 3. – С. 4–8.

286. Княжева І. А. Проблема підготовки викладачів вищої школи до педагогічної діяльності в умовах магістратури в сучасних наукових дослідженнях / І. А. Княжева // Зб. наук. праць Херсонського державного ун-та. – 2013. – Вип. 64. – С. 252–257. – (Педагогічні науки).

287. Княжева І. А. Проблема підготовки майбутніх фахівців в галузі дошкільної освіти до роботи в умовах полікультурного середовища / І. А. Княжева // Наша школа. – 2007. – № 5. – С. 18–22.

288. Княжева І. А. Програма педагогічної практики магістрантів у ВНЗ / І. А. Княжева. – Одеса : ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2012. – 36 с.

289. Княжева І. А. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх фахівців у галузі дошкільної освіти в умовах євроінтеграції / І. А. Княжева // Наша школа. – 2007. – № 2. – С. 13–16.

290. Княжева І. А. Результати діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Молодий вчений. – 2014. – № 1(3). – С. 137–141.

291. Княжева І. А. Результати експериментальної роботи з розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток до Вип. 31, Том ІХ (51) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2013. – С. 513–521.

292. Княжева І. А. Рефлексивно-оцінний компонент методичної культури майбутніх викладачів / І. А. Княжева // Придніпровські соціально-гуманітарні читання : Матеріали Бердянської сесії І Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Бердянськ, 22 вересня 2012 р.) : у 5-ти частинах. – Дніпропетровськ : ТОВ «Інновація», 2012. – Ч. 2. – С. 65–67.

293. Княжева І. А. Системно-діяльнісний підхід до організації навчального процесу в умовах модернізації вищої освіти / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2005. – № 7–8. – С. 25–27.

294. Княжева І. А. Спадщина К. Д. Ушинського в сучасній професійній підготовці майбутніх педагогів / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 154–158.

295. Княжева І. А. Становлення і розвиток університетської освіти в XI–XVIII сторіччях та її роль у підготовці майбутніх викладачів вищої школи / І. А. Княжева // «Education and Pedagogical Sciences» («Освіта та педагогічна наука»). – 2013. – № 1 (156). – С. 48–54.

296. Княжева І. А. Структура методичної культури майбутніх викладачів вищої школи зі спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. праць. – 2013. – Вип.1.41 (93), т. 1. – С. 70–75. – (Сер. : Педагогічні науки).

297. Княжева І. А. Сучасні підходи до конструювання змісту педагогічних дисциплін / І. А. Княжева // Місія вчителя в сучасному світі : матеріали II Міжнар. симпозіуму (Одеса, 27–30 вересня 2012 р.) / МОНмолодьспорту України, ПНПУ імені К. Д. Ушинського. – Одеса : Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – С. 101–103.

298. Княжева І. А. Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури : [монографія] / І. А. Княжева. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 328 с.

299. Княжева І. А. Теоретико-методологічні підходи до визначення сутності наукового макроконцепту «культура» / І. А. Княжева // Наша школа. – 2013. – № 2. – С. 23–26.

300. Княжева І. А. Формування пізнавальної активності майбутніх вихователів в умовах модульного навчання / І. А. Княжева // Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. [Якість підготовки фахівців в умовах Болонського процесу],

(Одеса, 20–21 листопада 2007 р.) : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2008. – С. 31–33.

301. Княжева І. А. Цінності культури в педагогічній спадщині К. Д. Ушинського і сучасна освіта / І. А. Княжева // Наука і освіта. – 2008. – № 8–9. – С. 256–260.

302. Княжева І. А. Якість підготовки студентів в умовах системно-діяльнісного підходу / І. А. Княжева // Матеріали між нар. симпозиуму, присвяченого 190-й річниці Південноукраїнського державного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського [Революція в університетській освіті : глобалізація та індивідуалізація – погляд у майбутнє], (Одеса, 25–30 травня 2007 р.). – Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2007. – С. 64.

303. Княжева І. А. Діагностика ціннісно-мотиваційного компонента методичної культури майбутніх викладачів вищої школи спеціальності «Дошкільна освіта» / І. А. Княжева // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : Зб наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Випуск (9(52)). – С. 83–87.

304. Княжева І. А. Концепція розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» в умовах магістратури / І. А. Княжева // Наша школа. – 2013. – № 6. – С. 9–13.

305. Ковалев Г. А. Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации / Георгий Алексеевич Ковалев. – М. : Просвещение, 1987. – 87 с.

306. Коган Л. Н. Всестороннее развитие личности и культура / Л. Н. Коган. – М. : Знание, 1981. – 63 с.

307. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова. – М. : Академия, 2000. – 175 с.

308. Козак Л. В. Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : концептуальні

підходи / Л. В. Козак // Педагогічний дискурс. – 2013. – Випуск 14. – С. 234–239.

309. Колесникова И. А. Основы андрагогики : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Колесникова И. А., Марон А. Е. и др.; Под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

310. Колесникова И. А. Педагогическая праксеология : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / И. А. Колесникова, Е. В. Титова. – М. : Академия, 2005. – 256 с.

311. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. – СПб. : Изд-во «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. – 224 с.

312. Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию : [Новая динамика высшего образования и научных исследования для изменения и развития общества], (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 июля, 2009). // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 43.

313. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти. Додаток 1 до наказу від 31.07.1998 р. № 285 зі змінами та доповненнями, що введені розпорядженням МОН України від 05.03.2001 р. № 28-р. // Інформаційний вісник «Вища освіта». – 2003. – № 10. – 82 с.

314. Кон И. С. В поисках себя : личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

315. Кондаков В. А. Динамистические характеристики познавательной деятельности ученика – субъекта обучения по физике / В. А. Кондаков // Современные проблемы методики физики. – Куйбышев, 1973. – Вып. 2. – С. 20–50.

316. Кондорсе Ж. [Французский материализм XVIII века. Учение об обществе. Хрестоматия](#) / Ж. Кондорсе, П. Гольбах, К. Гельвеций, П. Кабанис, А. Барнав. – 2-е изд. – [Либроком](#), 2011. – 264 с.

317. Конев В. А. Категориальная структура культуры / В. А. Конев // Вестник Самарской гуманитарной академии. Выпуск «Философия. Филология». – 2007. – № 1. – С. 122–131.

318. Конев В. А. Человек в мире культуры (Культура, человек, образование) : пособие по спецкурсу. 2-е изд., исправленное и дополненное / В. А. Конев – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2002. – 109 с.

319. Кононенко Б. И. Культурология в терминах, понятиях, именах / Б. И. Кононенко. – М. : Изд-во «Щит-М», 2001. – С. 254–255.

320. Конюхов Н. И. Словарь-справочник практического психолога / Н. И. Конюхов. – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 1996. – 224 с.

321. Корнешук В. В. Сучасна професійна освіта в Україні і надійність спеціалістів / В. В. Корнешук // Наука і освіта. – 2007.– № 1–2. – С. 147–151.

322. Коротов В. М. Общая методика учебно-воспитательного процесса / В. М. Коротов. – М. : Просвещение, 1983. – 224 с.

323. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. – М. : Политиздат, 1988. – 382 с.

324. Коряковцева Н. Ф. Автономия учащегося в учебной деятельности по овладению иностранным языком как образовательная цель / Н. Ф. Коряковцева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 1. – С. 9–14.

325. Костина Н. И. Профессионально-педагогическая подготовка преподавателя высшей школы США : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. И. Костина. – Белгород, 2000. – 20 с.

326. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

327. Кочарян Т. Э. Развитие методической компетентности преподавателя среднего профессионального учебного заведения в условиях последиplomного

образования : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Кочарян Тигран Эдуардович. – Ставрополь, 2004. – 189 с.

328. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагогов – исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

329. Краевский В. В. Методология педагогического исследования / В. В. Краевский. – Самара : Изд-во СГПИ, 1994. – 162 с.

330. Крайг Г. Психология развития / Грэйс Крайг, Дон Бокум. – 9-е изд. – СПб. : Питер, 2005. – 940 с.

331. Краткий психологический словарь / [сост. Л. А. Карпенко; под. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – 512 с.

332. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В. Г. Кремень. – 2-е вид. – К. : Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.

333. Кривчанский И. Ф. Совершенствование педагогической компетентности преподавателей технических дисциплин сельскохозяйственных вузов : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Кривчинский Иван Федорович. – М., 1999. – 456 с.

334. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

335. Крымский С. Б. Эпистемология культуры. Введение в обобщенную теорию познания / С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский, В. М. Мейзерский. – К. : Наукова думка, 1993. – 216 с.

336. Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1970. – 144 с.

337. Кузьмина Н. В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. / Н. В. Кузьмина. – Л. : ЛГУ, 1967. – 183 с.

338. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.

339. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник. / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

340. Кузьмінський А. І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / А. І. Кузьмінський // Вища школа України : національні пріоритети і європейські орієнтири [Збірник матеріалів Міжнар. наук.-практ. конф.]. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – С. 112–136.

341. Кукушин В. С. Теория и методика обучения : Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. С. Кукушин. – Ростов н/Д. : Феникс, 2005. – 474 с.

342. Кулебяко Е. С. М. В. Ломоносов и учебная деятельность Петербургской Академии наук / Е. С. Кулебяко. – М. –Л., 1962.

343. Кульневич С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

344. Кулюткин Ю. Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ю. Н. Кулюткин // Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров : Сб. науч. трудов / Редкол. Ю. Н. Кулюткин и др. – М. : АПН СССР, 1990. – 102 с.

345. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых / Ю. Н. Кулюткин. – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.

346. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» / Б. В. Куприянов, С. А. Дынина // Вестник Костромского гос. ун-та имени Н. А. Некрасова. – 2001. – № 2. – С. 101–104.

347. Курдюмов С. П. Синергетика – теория образования: идеи, методы, перспективы / С. П. Курдюмов, Г. Т. Маленецкий. – М. : Знамя, 1993. – 64 с.

348. Курлянд З.Н. Становлення позитивної Я–концепції майбутнього вчителя / З. Н. Курлянд. – Одеса : ПНЦ АПН України – М. П. Черкасов, 2005. – 163 с.

349. Кустовська О. В. Методологія системного підходу та наукових досліджень : Курс лекцій / О. В. Кустовська. – Тернопіль : Економічна думка, 2005. – 124 с.

350. Кычкина С. Д. Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза : автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Кычкина Сыргылана Дмитриевна. – Якутск, 2008. – 24 с.

351. Лавринец И. А. Педагогические задачи как средство развития профессиональной самостоятельности у будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологи : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Лавринец Ирина Александровна. – Волгоград, 2002. – 242 с.

352. Лаптев В. В. Подготовка кадров высшей квалификации на современном университете : Коллектив. моногр. / Под общ. ред. В. В. Лаптева. – СПб. : Книжный Дом, 2005. – 320 с.

353. Лебедев С. А. Философия науки : Словарь основных терминов / С. А. Лебедев. – М. : Академический проект, 2004. – 320 с.

354. Лекторский В. А. Философия, познание, культура / Владислав Александрович Лекторский. – М. : «Канон+», 2012. – 384 с.

355. Леонова Л. Л. Философско-методологические основания формирования образовательного пространства современного университета : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.11 / Леонова Людмила Леонидовна. – Новосибирск, 1997. – 425 с.

356. Леонтьев А. А. Психология общения : Учебное пособие для вузов. 3-е изд. / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Смысл; Изд. центр «Академия», 2005. – 368 с.

357. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

358. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : Учебник для вузов / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.

359. Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности / А. Н. Леонтьев // Советская педагогика. – 1946. – № 1–2. – С. 65–72.

360. Леонтьев В. Г. Психологические механизмы мотивации / В. Г. Леонтьев. – Новосибирск : Изд-во НГПИ, 1992. – 216 с.

361. Леонтьев Д. А. Возвращение к человеку / Дмитрий Алексеевич Леонтьев // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 3–18.

362. Леонтьев Д. А. От симбиоза и адаптации к автономии и трансценденции / Д. А. Леонтьев // Личность в современном мире: от стратегии выживания к стратегии жизнотворчества / Под ред. Яцуты. – Кемерово : ИПК «Графика», 2002. – С. 3–34.

363. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.

364. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія / Алла Францевна Линенко. – Одеса : ОКФА, 1995. – 80 с.

365. Липунова О. В. Формирование методической культуры учителей школ коренных малочисленных народов Севера : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Липунова Оксана Васильевна. – Нижневартовск, 2009. – 195 с.

366. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна. – Рівне, 2005. – 443 с.

367. Лихачев Б. Т. Курс лекций : учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК / Б. Т. Лихачев. – М. : Юрайт-издат, 2003. – 607 с.

368. Лобастов Г. В. Проблема гуманизации образовательного процесса / Г. В. Лобастов // Философско-педагогический анализ проблемы гуманизации образовательного процесса : сб. научн. ст. – М., 1998. – С. 97–101.

369. Лобок А. М. Содержание образования: конфликт парадигм / А. М. Лобок // Авторская школа. (Библиотека культурно-образовательных инициатив). – М. : Эврика, 2003. – 208 с.

370. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 432 с.

371. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности. Избранные труды. / Б. Ф. Ломов. – М. : Институт психологии РАН, 2006. – 624 с.

372. Ломоносов М. В. Дополнение к мнению о проекте нового университетского регламента / М. В. Ломоносов // О воспитании и образовании. – М., 1991. – С. 21–29.

373. Лотман Ю. М. О двух моделях коммуникации в системе культуры / Ю. М. Лотман // Избранные статьи : в 3-х т. Т. 1. – Таллинн : Александра, 1992. – С. 16–89.

374. Лупандин В. И. Математические методы в психологии : учеб. пособ. / В. И. Лупандин. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2009. – 175 с.

375. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия (Под ред. Е. Д. Хомской). – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

376. Лушников И. Д. Педагогические основы профессионально личностного развития на послевузовском этапе : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Лушников Иван Дмитриевич. – М., 1993. – 399 с.

377. [Мазур Н. І.](#) Формування професіоналізму майбутнього викладача педагогіки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Мазур. – Кіровоград, 2010. – 20 с.

378. Макарецва Н. Н. Духовные ценности русской народной педагогической культуры / Наталия Николаевна Макарецва // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 81–86.

379. Малев В. В. Общая методика преподавания информатики : Учебное пособие / В. В. Малев. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.

380. Малюга О. С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис... кандидата наук : 13.00.02 / Малюга Олександр Сергійович. – Київ, 2007. – 220 с.
381. Мамардашвили М. К. Классический и неклассический идеалы рациональности / М. К. Мамардашвили. – М. : Логос, 2004. – 240 с.
382. Мамардашвили М. К. Наука и культура / М. К. Мамардашвили // Методологические проблемы историко-научных исследований. – М. : Наука, 1982. – 360 с.
383. Мамардашвили М. К. Необходимость себя / Мераб Константинович Мамардашвили. – М. : Лабиринт, 1996. – С. 7–154.
384. Мандель И. Д. Кластерный анализ / И. Д. Мандель. – М. : Финансы и статистика, 1988. – 176 с.
385. Маркарян Э. С. Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. – М. : Мысль, 1983. – 284 с.
386. Маркс К. Собр.соч. 2-е изд. / Карл Маркс, Фридрих Энгельс. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1961. – т. 46, ч. 1. – С. 229.
387. Мартинюк О. Б. Дослідження професійних ціннісних орієнтацій вчителя як цілісної системи / О. Б. Мартинюк // Ценностные приоритеты образования в XXI веке : материалы Междунар. науч.-практич. конф. – Луганск, 2003. – С. 183–191.
388. Масленникова В. Ш. Модель управления воспитательной деятельностью педагога ССУЗа на основе принципов синергетического подхода / В. Ш. Масленникова // Казанский педагогический журнал. – 2008. – № 8. – С. 113–121.
389. Масленникова Н. Н. Становление профессионально-педагогической культуры преподавателя педагогического университета : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Масленникова Наталья Николаевна. – Ростов-на-Дону, 1999. – 180 с.

390. Маслоу А. По направлению к психологии бытия / Абрахам Маслоу. Перевод Е. Рачкова, Е. Рыбина. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с. – (Серия : Психологическая коллекция).

391. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / А. Г. Маслоу / Пер. с англ. А. М. Талдыдаевой; Науч. ред., вступит. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. – СПб. : Изд. группа «Евразия», 1997. – 430 с

392. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу – СПб. : Питер, 2007. – 352 с.

393. Матушанский Г. У. Дополнительное профессиональное образование преподавателя высшей школы (история, модели, перспективы) / Г. У. Матушанский. – Казань : Казан. гос. энерг. ун-т, 2003. – 159 с.

394. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / Алексей Михайлович Матюшкин. – М. : Педагогика, 1972. – 208 с.

395. Мацевко Т. М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності майбутніх магістрів військового профілю : дис... кандидата психол. наук : 19.00.09 / Мацевко Тарас Михайлович. – Київ. 2007. – 225 с.

396. Мачинська Н. І. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія / Н. І. Мачинська; за ред. докт. пед. наук, проф., член.кор. НАПН України С. О. Сисоєвої. – Львів : ЛьвДУВС, 2013. – 416 с.

397. [Мееровский Б. В.](#) Гоббс / Б. В. Мееровский. – М. : Мысль, 1975. – 208 с.

398. Меняйлова Т. А. Формирование качеств личности человека культуры у школьников на основе реализации культурологического подхода : автореф. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики / Т. А. Меняйлова – Новокузнецк, 2008. – 27 с.

399. Мерлин В. С. Психология индивидуальности: Избр. псих. труды / Вольф Соломонович Мерлин. – Ин-т практич. психологии; Воронеж : НПО МОДЭК, 1996. – 446 с.

400. Методика и технологии работы социального педагога : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Б. Н. Алмазов, М. А. Беляева, Н. Н. Бессонова и др.; Под ред. М. А. Галагузовой, Л. В. Мардахаева. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.

401. Миронова Н. И. Приобщение студентов педагогических вузов к духовным общечеловеческим ценностям : Дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Миронова Наталья Ивановна. – М., 1999. – 189 с.

402. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л. М. Митина. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 320 с.

403. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Геннадій Олександрович Михалін. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.

404. Моль А. Социодинамика культуры / Абрахам Моль. – М. : Прогресс, 1973. – 407 с.

405. Монахов В. М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В. М. Монахов. – Волгоград : Перемена, 1995. – 152 с.

406. Монтень М. Опыты / Мишель Монтень. – М. : Наука, 1979. – 703 с.

407. Морева Н. А. Конструирование содержания и технология подготовки преподавателей дошкольной педагогики и психологии : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Морева Наталья Александровна. – М, 2009. – 406 с.

408. Морева Н. А. Педагогика среднего профессионального образования : учебник для студ. высш. учебных заведений : в 2-х т. Т. 1 : Дидактика / Н. А. Морева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 432 с.

409. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / [О. Г. Мороз](#), [О. С. Падалка](#), [В. І. Юрченко](#); за заг. ред. [О. Г. Мороза](#). – К. : НПУ, 2003. – 267 с.

410. Мороз О. Г. Підготовка майбутнього вчителя : зміст та організація : Навч. посібник / О. Г. Мороз, В. О. Сластьонін, Н. І. Філіпенко. – К. : НПУ, 1997. – 168 с.

411. Мотрошилова Н. В. Новая волна интереса к философской аргументации / Н. В. Мотрошилова // Культура, человек и картина мира. – М., 1987. – С. 255–258.

412. Мушич-Громыко В. Г. Методологические возможности принципа дополнительности в формализованных и неформализованных знаниях через опору на понятие пространство : монография / В. Г. Мушич-Громыко. – Новосибирск : Ред.-изд. центр НГУ, 2010. – 207 с.

413. [Найн А. Я.](#) Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике : монография / А. Я. Найн; Урал. гос. акад. физ. культуры. – Челябинск : УралГАФК, 1996. – 144 с.

414. Насонова Е. А. Обучение профессионально-ориентированному диалогическому общению студентов в условиях учебной автономии средствами Интернет-чата : неязыковой вуз, английский язык : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Насонова Евгения Александровна. – Волгоград, 2008. – 209 с.

415. Наумова Л. К. Организация самостоятельной работы магистрантов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Наумова Людмила Константиновна. – С.-П.б., 2006. – 169 с.

416. Научное знание : уровни, методы, формы / Под ред. Т. К. Никольской. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1986. – 248 с.

417. Недосека Л. А. Развитие субъектности студентов в процессе обучения языку : автореф. дис. кандидата пед. наук : 13.00.08 / Недосека Л. А. – Ростов н/Д, 2005. – 20 с.

418. Неймарк М. С. Психологическое изучение направленности личности подростка : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» / М. С. Неймарк. – М., 1973. – 43 с.

419. Немов Р. С. Психология / Роберт Семенович Немов. – М. : Высшее образование, 2007. – 640 с.
420. Немов Р. С. Психология : словарь-справочник в 2-х ч. / Р. С. Немов. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – ч. 2. – 352 с.
421. Нестеренко В. В. Теоретико-методологічні засади підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти в системі заочного навчання : [монографія] / В. В. Нестеренко. – Одеса : Видавництво ТОВ «Лерадрук», 2012. – 266 с.
422. Нидерман И. Культура, становление и изменение понятия и заменяющие его понятия от Цицерона до Гердера / И. Нидерман. – М. : Просвещение, 1992. – 422 с.
423. Никандров Н. Д. Современная высшая школа капиталистических стран : Основные вопросы дидактики / Николай Дмитриевич Никандров. – М. : Высшая школа, 1978. – 279 с.
424. Никитина Е. Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Е. Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с
425. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : Монография / Н. Н. Никитина. – М. : Прометей, 2002. – 316 с.
426. Никулина Н. Ф. Формирование инновационной деятельности преподавателя / Н. Ф. Никулина // Специалист. – 2002. – № 12. – С. 17–18.
427. Новая философская энциклопедия: В 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-науч. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс. : А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов.– М. : Мысль, 2001 – Т. III. – 2001 – С. 646.
428. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Мн. : Изд. В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

429. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах 200 000 слів у 3-х т. / Уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ : Видав-во «Аконіт», 2006. – Т. 3. – 862 с.
430. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. – 178 с.
431. Новолодская Т. А. Философские проблемы социально-гуманитарного знания. Учебное пособие / Т. А. Новолодская, В. Н. Садовников. – СПб. : СПГУИТ, 2008. – 208 с.
432. О'Нил О. Автономия : зависимость и независимость / О. О'Нил // Мораль и рациональность. – М. : ИФ РАН, 1995. – С. 119–135.
433. Обозрение преподавания в императорском Новороссийском университете в 1896/1897 академическом году. – Одесса, 1896. – С. 16–18.
434. Образование: идеалы и ценности. Историко-теоретический аспект / Под ред. З. И. Равкина. – М. : Просвещение, 1995. – 634 с.
435. Общие проблемы философии науки: Словарь для аспирантов и соискателей / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник; отв. ред. О. Н. Дьячкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2007. – 318 с.
436. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
437. [Ожегов С. И.](#) Толковый словарь русского языка : 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова; Российская академия наук; Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М. : ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.
438. Окса М. М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін / М. М. Окса // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія : Педагогіка и психологія. – Зб. статей : Вип. 5. – К. : Пед. преса, 2003. – 221–228 с.
439. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / А. М. Алексюк, А. А. Аюрзанайн, П. І. Підкасистий [та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.

440. Орлов А. А. Введение в педагогическую деятельность. Практикум : учеб.-метод. пособие для студентов / А. А. Орлов, А. С. Агафонова. – М. : Изд. центр «Академия», 2004. – 256 с.

441. Орлов А. Б. Личность и сущность : внешнее и внутреннее Я человека / А. Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5–19.

442. Ортега-и-Гассет Х. Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет // «Alma mater» («Вестник высшей школы»). – 2003. – № 7. – С. 86–87.

443. [Осадчий В. В. Місце магістратури у системі підготовки педагога вищої школи](#) / В. В. Осадчий // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – 2008. – Випуск 124. – С. 125–133.

444. [Оськіна Н. О.](#) Підготовка магістрантів педагогічних університетів до організації кредитно-модульного навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»: 13.00.04 / Н. О. Оськіна. – Одеса, 2011. – 20 с.

445. Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР. Конец XIX – начало XX в. / Под ред. Э. Д. Днепров, С. Ф. Егорова, Ф. Г. Паначина, Б. К. Тебиева. – М. : Педагогика, 1991. – 448 с.

446. Павлов И. П. // Сборник статей, докладов, лекций и речей. Изд. 5-е. / И. П. Павлов. – Л., 1932. – С. 267–271.

447. Павлова В. В. Підготовка магістрантів і аспірантів гуманітарних спеціальностей до застосування засобів математичної статистики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Павлова Валерія Валеріївна. – Одеса. 2007. – 235 с.

448. Пальшкова І. О. Формування професійно-педагогічної культури вчителя початкових класів : практико-орієнтований підхід : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Пальшкова Ірина Олександрівна. – Одеса, 2009. – 475 с.

449. Паніотто В. І. Статистичний аналіз соціологічних даних / В. І. Паніотто, В. С. Максименко, Н. М. Харченко. – К. : Вид. дім «КМ Академія», 2004. – 270 с.

450. Пассов Е. И. Методическое мастерство учителя иностранного языка / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 26–29.

451. Пегов С. А. Интегральные характеристики в системно-экологическом моделировании / С. А. Пегов // Системные исследования. Методологические проблемы. – М. : Знание, 1985. – С. 109–125.

452. 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. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

453. Педагогика и логика / [Щедровицкий Г. П., Розин В. М., Алексеев Н. Г., Непомнящая Н. Н.]. – М. : Изд. дом «Касталь», 1993. – 413 с.

454. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. пособие / Под ред. С. А. Смирнова. – М. : Академия, 2000. – 544 с.

455. Педагогика : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с.

456. Педагогический словарь / Под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Изд. центр «Академия», 2008. – 352 с.

457. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. кол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.] – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

458. Петражицкий Л. И. Университет и наука : опыт теории и техники университетского дела и научного самообразования / Л. И. Петражицкий. – СПб., 1907. – 340 с.

459. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на/Дону : Феникс 1996. – 512 с.

460. Пехота О. М. Освітні технології : [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота. – К. : А.С.К. – 2001. – 256 с.

461. [Пехота О. М.](#) Особистісно орієнтоване навчання : підготовка вчителя : монографія / О. М. Пехота, А. М. Старєва. – 2-е вид., доп. та перероб. – Миколаїв : Вид-во «Іліон», 2006. – 272 с.

462. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теоретико-экспериментальное исследование / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980 – 240 с.

463. Пилюян Р. А. Мотивация спортивной деятельности [Электронный ресурс] / Р. А. Пилюян // Режим доступа : <http://tkdvl.ru/publikatsii/2000>.

464. Платонов К. К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А. Д. Глоточкин / К. К. Платонов. – М. : Изд. Наука, 1986. – 256 с.

465. Плеханова Л. А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Л. А. Плеханова. – Челябинск, 2012. – 23 с

466. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : Учебное пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

467. Плугина М. И. Система психолого-акмеологического сопровождения профессионального становления преподавателей высшей школы : монография / М. И. Плугина. – Ставрополь : РИО ИДНК, 2006. – 274 с.

468. Плугина Н. А. Метод дополнительности в развитии у студентов интегративных понятий : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Плугина Наталья Александровна. – Магнитогорск, 2001. – 179 с.

469. Пов'якель Н. І. Когнітивна обдарованість особистості та особливості формування професійної рефлексії / Надія Іванівна Пов'якель // Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога. – К., 1998. – С. 440–444.

470. Подготовка учителя математики : инновационные подходы // Под ред. В. Д. Шадрикова. – М. : Гардарики, 2002. – 383 с.

471. Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых / В. И. Подобед. – СПб. : ИОВ РАО, 2000. – 232 с.

472. [Подольська Є. А.](#) Кредитно-модульний курс культурології : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Є. А. Подольська, В. Д. Лихвар, Д. Є. Погорілий. – К. : Центр учбової літератури : Інкос, 2006. – 368 с.
473. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Ю. В. Подповетная. – Челябинск, 2012. – 47 с.
474. Познер А. Р. Метод дополнительности : проблема содержания и сферы действия / А. Р. Познер. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 200 с.
475. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : Учеб. пособ. для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; Под ред. Е. С. Полат. – М. : Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.
476. Поніманська Т. І. Підготовка фахівців з дошкільної освіти за кредитно-модульною системою організації навчального процесу / За ред. Т. І. Поніманської : Навч.-метод. посіб. – К. : Міленіум, 2007. – 244 с.
477. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований / В. М. Полонский. – М. : Педагогика, 1987. – 144 с.
478. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 534 с.
479. Попков В. А. Учебный процесс в вузе: состояние, проблемы, решения / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М. : Изд-во МГУ, 2000. – 432 с.
480. Пріма Р. М. Проблема адаптивності майбутнього педагога у контексті його професіоналізації / Р. М. Пріма // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Науковий журнал. – 2009. – № 11. – С. 87–89.
481. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної

роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів // Вища школа. – 2003. – № 1. – С. 114–122.

482. Про затвердження переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнями спеціаліста і магістра: Постанова Кабінету Міністрів України № 787 від 27.08.2010 р. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/>

483. Про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту) Наказ № 1/9 – 168 від 25.04.2001 р. // Інформаційний збірник Міністерства освіти України. – № 13 – К. : Педагогічна преса, 2001. – 32 с.

484. Проворова О. В. Подготовка преподавателей высшей школы / О. В. Проворова // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2002. – № 6. – С.48–52.

485. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі : спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

486. Пыжикова Ж. В. Становление автономии личности старшеклассника в условиях социально-психологического тренинга : дис. ... кандидата психол. наук : 19.00.07 / Ж. В. Пыжикова. – Москва, 1999. – 181 с.

487. Равен Д. Педагогическое тестирование / Джон Равен. Пер. с англ. – М. : Когито-Центр , 1999. – 144 с.

488. Ращикулина Е. Н. Педагогические условия совершенствования профессиональной подготовки студентов к развитию понятийно-образного мышления дошкольников : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Е. Н. Ращикулина. – Магнитогорск, 1998. – 153 с

489. Реан А. А. Психология изучения личности : Учеб. пособие / Артур Александрович Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

490. Режабек Е. Я. Становление понятия организации. Очерки развития философских и естественно-научных представлений / Е. Я. Режабек. – Ростов н/Д : Изд-во РГУ, 1991. – С. 5.

491. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя (акмеологічний аспект) : монографія / Л. С. Рибалко. – Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. – 443 с.

492. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : Учеб. пособие : В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е. И. Рогов. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – Кн. 2: – 480 с.

493. Рождественский С. В. Исторический обзор деятельности Министерства народного просвещения 1802–1902 гг. / С. В. Рождественский. – СПб., 1902. – 750 с.

494. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин . – 2009. – 208 с.

495. Розин В. М. Личность как учредитель и менеджер «себя» и субъект культуры / В. М. Розин // Человек как субъект культуры. – М.: Наука, 2002. – С. 42–112.

496. Розин В. М. Философия образования : Учебное пособие / В. М. Розин, С. К. Булдаков. – Кострома : Изд-во КГУ им. Н. А. Некрасова, 1999. – 284 с.

497. Розин В. М. Ценностные основания концепций деятельности в психологии и современной методологии / В. М. Розин // Вопросы философии. 2001. – № 2. – С. 44–56.

498. Розов М. А. Явление дополнительности в гуманитарных науках // Теория познания. В 4-х т. Т. 4. Познание социальной реальности / Михаил Александрович Розов. – М., 1995. – С. 208–227.

499. Российская педагогическая энциклопедия : В 2 тт. / Гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая Росс. Энциклопедия, 1993. – Т. 1.– 608 с.

500. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологи / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002 – 720 с.

501. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. – М. : Издательство Академии наук СССР, 1959. – С. 116–215.

502. Рубцов В. В. [Основы социально-генетической психологии](#) / В. В. Рубцов. – М. : Ин-т Практической Психологии, 1996. – 384 с.

503. Руденко В. М. Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. – К. : Академвидав, 2009. – 384 с.
504. Руднев В. П. Словарь культуры XX века / В. П. Руднев. – М. : Аграф, 1998. – 381 с.
505. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
506. Самыкина Н. Ю. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в процессе наркотизации : монография / Н. Ю. Самыкина, М. Е. Серебрякова. – Самара : Изд-во «Универс групп», 2007. – 148 с.
507. Сарычев С. В. Организованность группы как социально-психологическая основа ее надежности / С. В. Сарычев // Современная психология : состояние и перспективы : тезисы докл. на юбилейной науч. конф. Ин-та психологии РАН 28–29 января 2002 г. : в 2 т. – М., 2002. – Т. 2. – С. 221–224.
508. Свасьян К. А. Феноменологическое познание. Пропедевтика и критика / К. А. Свасьян. – Ереван : Издательство АН Армянской ССР, 1987. – 199 с.
509. Светлорусова А. В. Професійна підготовка магістрів управління навчальним закладом на засадах рефлексивного підходу : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / А. В. Светлорусова. – Київ. 2009. – 261 с.
510. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
511. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 525 с.
512. Семенов И. Н. Типы и функции рефлексии в научном мышлении / И. Н. Семенов, С. Ю. Степанов // Проблемы рефлексии в научном познании. – Куйбышев, 1983. – С. 76–82.
513. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : Навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

514. Семиченко В. А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В. А. Семиченко. – К. : «Магістр-S», 1997. – 124 с.
515. Сенашенко В. О тенденциях реформирования магистратуры в структуре российской высшей школы / В. Сенашенко, В. Халин // Высшее образование в России. – 2008. – № 3. – С. 9–22.
516. Сенашенко В. С. Формирование единого образовательного пространства и Болонский процесс / В. С. Сенашенко // Инновации и инвестиции. – № 7. – 2006. – С. 14–21.
517. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : Курс лекций : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
518. Серебренников Л. Н. Комплексная технологическая подготовка школьников : [монография] / Л. Н. Серебренников. – Ярославль : Изд-во ЯГПУ, 2004. – 551 с.
519. Сериков В. В. Образование и личность: теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272 с.
520. [Серьожникова Р. К.](#) Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04. / Серьожникова Раїса Кузьмівна. – Одеса, 2009. – 444 с.
521. Сидоренко В. Ф. Образование : образ культуры / В. Ф. Сидоренко // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С. 34–52.
522. Сидоренко Т. Д. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя у процесі навчання : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Сидоренко. – Кривий Ріг, 2002. – 19 с.
523. Симонов В. П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя / В. П. Симонов. – М. : Междунар. пед. акад., 1995. – 188 с.

524. Сисоєва С. О. Вища освіта України: реалізації сучасного розвитку / С. О. Сисоєва, Н. Г. Батечко / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Київський університет імені Бориса Грінченка, Національний університет біоресурсів і природокористування України – К. : ВДЕКМО, 2011. – 344 с.

525. Сисоєва С. О. Професійна підготовка викладача–тьютора : теорія і методика : Навч. метод. пос. / С. О. Сисоєва, В. В. Осадчий, К. П. Осадча. – К. – Мелітополь : ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2011. – 280 с.

526. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследования : В помощь начинающему исследователю / Михаил Николаевич Скаткин. – М. : Педагогика, 1986 – 152 с.

527. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2–е изд / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

528. Сковорода Г. С. [Повна академічна збірка творів / Г. С. Сковорода](#) / Під ред. проф. Л. В. Ушкалова. – Харків : Майдан, 2010. – 1400 с.

529. Слостенин В. А. О моделировании образовательных технологий / В. А. Слостенин // Наука и школа. – 2000. – № 4. – С. 50–56.

530. [Слостенин В. А. Педагогика](#) / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.

531. Слостенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП Издательство «Магистр», 1997 – 224 с.

532. Слостенин В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Слостенин. – М. : Просвещение, 1976. – 160 с.

533. Слостенин В. А. Формирование профессиональной культуры учителя / В. А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

534. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 2000. – 416 с.

535. Слободчиков В. И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В. И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48 – 57.

536. Словарь иностранных слов. 15-е изд., испр. М. : Рус. яз., 1988. – 608 с.

537. Словарь социально-гуманитарных терминов / Под общ. ред. А. Л. Айзенштадта. – Минск. : Тесей, 1999. – С. 174.

538. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В. А. Мижериков. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 448 с.

539. Смирнов Г. А. Основы формальной теории целостности // Системные исследования. Ежегодник : Ч. 2 / Георгий Александрович Смирнов. – М. : Наука, 1980. – С. 255–283.

540. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования : от деятельности к личности : Учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

541. Соколов В. В. Спиноза / В. В. Соколов. – Изд. 3-е, стереотипное. – М. : [Книжный дом «ЛИБРОКОМ»](#), 2009. – 224 с.

542. Соколова Л. Б. Культура педагогической деятельности – смысл и содержание подготовки будущего учителя / Л. Б. Соколова // Модернизация образования: проблемы и перспективы. – Оренбург, 2002. – Ч. 2. – С. 148–158.

543. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

544. Соловова Н. В. Методическая компетентность преподавателя ВУЗа / Н. В. Соловова // Вестник Российского государственного университета им. И. Канта. – 2010. – Вып. 5. – С. 52–59.

545. Соломко З. К. Автономія як основа самостійної роботи з іноземної мови студентів немовних спеціальностей / З. К. Соломко // Вісник Київського

національного лінгвістичного університету. Серія Педагогіка та психологія. – 2012. – Випуск 21. – С. 69–74.

546. Солсо Р. Когнитивная психология / Роберт Солсо. – 6-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 589 с.

547. Соляников Ю. В. Обеспечение качества подготовки магистрантов педагогического университета к научно-исследовательской деятельности : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Соляников Юрий Владимирович. . – Санкт-Петербург. 2003. – 169 с.

548. Сорокина В. И. Современное социогуманитарное познание : опыт применения принципа дополнительности : монография / В. И. Сорокина, И. В. Фролова. – Уфа : РИЦ БашГУ, 2009 – 128 с.

549. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы : учебное пособие. / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов/ на Дону : Феникс, 2011 – 544 с.

550. Степанова Т. М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX – XX ст.) : монографія / Т. М. Степанова. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2011. – 467 с.

551. Степин В. С. Философия науки и техники / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – М. : Гардарики, 1996. – 340 с.

552. Стеценко И. А. Педагогическая рефлексия : теория и технология развития : монография / Стеценко Ирина Александровна. : LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. – KG, 2011. – 466 с.

553. Столяренко Л. Д. Педагогика / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д : «Феникс», 2000. – 448 с.

554. Субъективная оценка в структуре деятельности. Научно-тематический сборник. – Саратов : Изд-во Саратовского ун-та, 1987. – 144 с.

555. [Супрун М. В. Формування основ професіоналізму майбутнього викладача вищої школи в процесі магістерської підготовки : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. В. Супрун. – Вінниця, 2012. – 21 с.](#)

556. Суртаева Н. Н. Формирование профессионально-педагогической культуры личности педагога / Н. Н. Суртаева. // Мир науки, культуры, образования. – 2008. – № 1(8). – С. 80–81.

557. Сухобская Г. С. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

558. Суходольский Г. В. Основы психологической теории деятельности / Г. В. Суходольский. Изд. 2-е. – М. Изд-во ЛКИ, 2008. – 168 с.

559. Сучасна вища школа : психолого-педагогічний аспект : /Монографія/ За ред. Н. Г. Ничкало. – К. : ІПППО, 1999. – 450 с.

560. Тайлор Э. Б. Первобытная культура : Пер. с англ. / Э. Б. Тайлор. – М. : Политиздат, 1989. – 573 с.

561. Таланова Л. Г. Методическая подготовка будущих учителей к методической деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Таланова Людмила Григорьевна. – Одесса, 1997. – 224 с.

562. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

563. Тарасова С. И. Педагогическая деятельность как базовая категория педагогики / С. И. Тарасова. – М. : Илекса; Ставрополь : Сервисшкола, 2005. – 352 с.

564. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения: учеб. пособие / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.

565. Татищев В. Н. Разговор о пользе наук и училищ / В. Н. Татищев // Избранные произведения русских мыслителей второй половины XVIII века. В 2 т. – Т. 1. – М., 1952. – С. 265–274.

566. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий / Борис Михайлович Теплов. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 536 с.

567. Терновых Т. Ю. Методика формирования стратегий автономной учебной деятельности студентов первокурсников языкового факультета в работе с иноязычным текстом : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература, русский язык, иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)». – М., 2007. – 21 с.

568. Тихонравов Ю. В. Философия : [учебное пособие] / Ю. В. Тихонравов. – М. : Инфра-М, 2000. – 269 с.

569. [Тітаренко Н. Ю.](#) Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Ю. Тітаренко. – К., 2011. – 20 с.

570. Ткачова Н. О. Аксиологичний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : Монографія / Н. О. Ткачова. – Л.-Х.: «Каравела», 2006. – 300 с.

571. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. – 156 с.

572. Тюков А. А. Исследования психологических механизмов рефлексивных процессов / А. А. Тюков // Рефлексия в науке и обучении: Тезисы докладов и сообщения. – Новосибирск : НГУ, 1984. – С. 29–37.

573. Уманский Л. И. Личность. Организаторская деятельность. Коллектив. / Л. И. Уманский : Избранные труды. – Кострома : КГУ имени Н. А. Некрасова, 2001. – 208 с.

574. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.

575. Ухтомский А. А. Доминанта / Алексей Алексеевич Ухтомский. – СПб. : Питер, 2002. – 448 с.

576. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы / К. Д. Ушинский // Собр. соч в 11 тт. – М. : АПН СССР, 1948–1952. – Т. 2. – С. 15–41.

577. Ушинский К. Д. Руководство к «Родному слову» / К. Д. Ушинский // Избр. пед. соч. – Т. 6. – С. 178–301.
578. Ушинский К. Д. Собрание починений : В 11т. / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948–1952.
579. Фастовец И. В. Формирование профессионально-педагогической направленности личности учителя : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология / И. В. Фастовец. – Москва, 1991. – 20 с.
580. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М. : Изд-во Института психотерапии, 2002. – 490 с.
581. Философия культуры. Становление и развитие / Под редакцией М. С. Кагана и др. – СПб. : Издательство «Лань», 1998. – 448 с.
582. Философский словарь / Под ред. М. М. Розенталя. Изд. 3-е. – М. : Политиздат, 1975. – 496 с.
583. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
584. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция : Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
585. Флиер А. Я. Очерки теории исторической динамики культуры : монография / Андрей Яковлевич Флиер. – М. : Согласие, 2013. – 528 с.
586. Флоренский П. А. Разум и диалектика / Павел Александрович Флоренский // Богословский вестник, 1914. – № 9.
587. Фортунатов Ф. Н. Воспоминания о С.-Петербургском университете за 1830–1833 гг. / Ф. Н. Фортунатов. – М., 1869. – 35 с.
588. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник / Пер. с англ. и нем. Д. А. Леонтьева, М. П. Папуша, Е. В. Эйдмана. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
589. Фрейд З. Психология бессознательного / Зигмунд Фрейд. – М. : Прогресс, 1989. – 448 с.

590. Фридман Л. М. Психологическая наука – учителю / Л. М. Фридман, К. Н. Волков. – М. : Просвещение, 1985. – 224 с.
591. Фролов И. Т. Природа современного биологического познания / И. Т. Фролов // Вопросы философии. – 1972. – № 11. – С. 30–43.
592. Фроловская М. Н. Тексты культуры в высшей школе / М. Н. Фроловская // Диалог культур и партнерство цивилизаций : IX Международные Лихачевские научные чтения. – СПб : Изд-во СПбГУП, 2009. – С. 360–361.
593. Фромм Э. Человек для себя / Эрик Фромм. – М. : АСТ Хранитель, 2006. – 314 с.
594. Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен. – М. : Мир, 1980. – 405 с.
595. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
596. Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода (немецкий язык, базовый курс) : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (литература, русский язык, иностранные языки в общеобразовательной и высшей школе)» / И. Н. Хмелидзе. – Ярославль, 2009. – 22 с.
597. Хозяинов Г. И. Педагогическое мастерство преподавателя : Метод. пособие / Г. И. Хозяинов. – М. : Высшая школа, 1988. – 168 с.
598. Цицерон. Сборник статей / Марк Туллий Цицерон / Отв. ред. Ф. А. Петровский. – М. : Издательство [АН СССР](#), 1958. – 151 с.
599. Цокур Р. М. Формування потенціалу професійного саморозвитку в майбутніх викладачів вищої школи у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. М. Цокур. – Одеса, 2004. – 21 с.
600. Цукерман Г. А. Психология саморазвития / Галина Анатольевна Цукерман. – Рига : ПЦ «Эксперимент», 1995. – 276 с.

601. Чапаев Н. К. Педагогическая интеграция: методология, теория, технология. 2-е изд. испр. и доп. / Н. К. Чапаев. – Кемерово : Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа, 2005. – 325 с.

602. Черкасова И. И. Становление панорамно-педагогического мышления студентов : монография / И. И. Черкасова. – Тобольск : ТГСПА им. Д. И. Менделеева, 2010. – 215 с.

603. Чернова Ю. К. Мотивационное обеспечение учебного процесса как условие повышения качества фундаментальной подготовки студентов (на материале преподавания высшей математики) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ю. К. Чернова. – Л., 1988. – 16 с.

604. Чернышев А. С. Психологическая школа молодежных лидеров / А. С. Чернышев, Ю. А. Лунев, Ю. Л. Лобков, С. В. Сарычев. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 275 с.

605. Чистовська І. П. Формування педагогічної компетентності майбутніх магістрів військового управління : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Чистовська. – К., 2006. – 20 с.

606. [Чорна С. С.](#) Формування педагогічної культури майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. С. Чорна. – Запоріжжя, 2008. – 20 с.

607. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения : [метод. пособ.] / М. А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996. – 160 с.

608. Чуйко В. Л. Рефлексія основоположень методологій філософії науки : [Монографія] / В. Л. Чуйко. – К. : Центр практ. філософії, 2000. – 178 с.

609. Шаган В. С. Педагогическое сопровождение процесса развития методической компетентности преподавателя колледжа : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. С. Шаган. – Ижевск, 2010. – 24 с.

610. Шадриков В. Д. Введение в психологию : способности человека / В. Д. Шадриков. – М : Логос, 2002. – 160 с.
611. Шарко В. Д. Теоретичні засади методичної підготовки вчителя фізики в умовах неперервної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання фізики» / В. Д. Шарко. – К., 2006. – 47 с.
612. Шафранова О. Е. Аксиология непрерывного образования преподавателя высшей школы / О. Е. Шафранова. – Биробиджан : Изд-во ДВГСГА, 2011. – 263 с.
613. Швырев В. С. Научное познание как деятельность / В. С. Швырев. – Москва : Изд-во политической литературы, 1984. – 232 с.
614. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : Підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 2-ге вид. випр. і доп. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.
615. Шендрик А. И. Теория культуры : Учебное пособие для вузов / А. И. Шендрик. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 519 с.
616. Шиллер Ф. Письма об эстетическом воспитании человека / Фридрих Шиллер // Собр.соч. :В 7 т. – Т. 6. – М., 1957. – С. 329.
617. Шиянов Е. Н. Философские основания современной педагогики / Е. Н. Шиянов, И. Б. Котова. – Ростов-н/Д., 1994. – 124 с.
618. Шлейермахер Ф. Д. Герменевтика / Фридрих Даниэль Шлейермахер. – СПб., «Европейский дом», 2004. – 242 с.
619. Шопенгауэр А. Избранные произведения / Артур Шопенгауэр / Сост., авт. вступ. ст. и примеч. И. С. Нарский. – М. : Просвещение, 1992. – 479 с.
620. Шорохова Е. В. Психологический аспект проблемы личности // Теоретические проблемы психологии личности / Е. В. Шорохова. – М. 1974. – 26 с.
621. Шпенглер О. Закат Европы. Очерки морфологии мировой истории. / Освальд Шпенглер. – М. : Мысль, 1993, Т. 1. – С. 123–188.
622. Шпигельберг Г. Феноменологическое движение. Историческое введение / Г. Шпигельберг. – М. : Логос, 2002. – 680 с.

623. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты. Теория, методика, практика / Валерий Эммануилович Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

624. Штейнберг В. Э. Инструментальная дидактика – дидактический дизайн / В. Э. Штейнберг // Педагогический журнал Башкортостана. – 2007. – № 1(8). – С. 76–88.

625. Щедровицкий Г. П. Структурный анализ и моделирование сложных систем / Г. П. Щедровицкий // Проблемы исследования систем и структур : Матер. конференции. – М. : Издание АН СССР, 1965. – С. 12–26.

626. Щедровицкий Г. П. Лекции по психологии / Г. П. Щедровицкий // Вопросы саморазвития человека. – К., 1991. – Вып. 3. – С. 3–32.

627. Щедровицкий Г. П. Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. – М. : Наследие ММК, 2005. – 800 с.

628. Щерба С. П. Філософія : [навчальний посібник для студ. вищ. навч. закл.] / С. П. Щерба. – 3-є вид., змінене і доп. – Київ : Кондор, 2007. – 452 с.

629. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе : Книга для учителя / Галина Ивановна Щукина. – М. : Просвещение, 1986. – 144 с.

630. Энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. А. Введенский. т. 2. – М. : «Советская энциклопедия», 1964. – 736 с.

631. Эшби У. Р. Общая теория систем / У. Р. Эшби. – М. : Изд-во иностранной литературы, 1966. – 432 с.

632. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1978. – 246 с.

633. Юдин В. В. Общепедагогические технологии : монография / В. В. Юдин. – Ярославль : РИЦ МУБиНТ, 2007. – 179 с.

634. Яворська Г. Х. Педагогіка для правників: навчальний посібник / Г. Х. Яворська. – К. : Знання, 2004. – 304 с.

635. Якобсон П. М. Психология чувств и мотивации : избр. психол. тр. / Якобсон П. М.; Под ред. Е. М. Борисовой. – М. : Изд-во «Ин-т практ. психологи»; Воронеж : МОДЭК, 1998. – 304 с.
636. Якунин В. А. Педагогическая психология : Учеб. пособие / В. А. Якунин. – СПб. : «Полиус», 1998. – 639 с.
637. Ямпольская Д. Характерные черты современного менеджмента / Д. Ямпольская, М. Зоникс // Библиотека центра креативных технологий. Режим доступа : <http://www.inventech.ru/lib/management/management-0058/>
638. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
639. Brown K. W. Fostering healthy self-regulation from within and without: a self-determination theory perspective / K. W. Brown, R. M. Ryan // P. A. Linley, S. Joseph (Eds.). Positive Psychology in Practice. London : Wiley, 2004. – P. 105–124.
640. Clutterbuck D. Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation. – 2nd edn / D. Clutterbuck. – London, Institute of Personnel Management, 2004. – 190 p.
641. Dick W. The Systematic Design of Instruction (6 edition) / Walter Dick; Lou Carey; James O. Carey. – Boston : Allyn & Bacon, 2004. – 400 p.
642. Dickinson L. Self instruction in language learning / L. Dickinson. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 200 p.
643. Dworkin R. «Liberalism» / R. Dworkin // Public and Private Morality / Ed. Hampshire S. Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1978.
644. Elkins D. Talk at conference of association for humanist psychology / D. Elkins – Princeton; N. Y., 1979. – P. 39.
645. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning / H. Holec. – Oxford : Pergamon, 1981. – 156 p.
646. Kaplan D., Manners R. A. Culture Theory / D. Kaplan. – New York, 1972
647. Knowles M. S. The adult learner: a neglected species (4th ed.) / M. S. Knowles. – Houston : Gulf Pub. Co., Book Division, 1990.

648. Kroeber A. L. Culture. A Critical Review of Concept and Definitions / A. L. Kroeber, C. Kluckhohn. – Harvard Univ., 1952. – P. 10–29.

649. Kwan L. L. Kroeber Self-Access Language Learning: Are We Ready? / L. L. Kwan // Independence: Newsletter of the IATEFL Learner Independence SIG, 2000. – Issue 27. – P. 6–8.

650. Lier L. Van Interaction in the language curriculum. Awareness, autonomy & authenticity / L. Van Lier. – Harlow: Longman, 1996.

651. Littlewood D. Self access: Why do we want it and what can it do? / D. Littlewood // Autonomy and independence in language learning / Ed. by P. Benson and P. Voller / London and New York : Longman, 1997.

652. Miller L. Introducing Students to Self-Access Language in the Classroom / L. Miller // Independence: Newsletter of IATEFL Learner Independence Special Interest Group, Spring/Summer. – 2000. – Issue 27. – P. 15–17.

653. Morrow K. Using texts in a communicative approach / K. Morrow, M. Shocker // English Language Teaching Journal, 1987. – Vol. 41. – No. 4. – P. 248–256.

654. Neisser U. Cognitive Psychology / U. Neisser. – New York : Appleton-Century-Crofts, 1967.

655. Rainwater J. Psychosynthesis and gestalt / J. Rainwater // Psychosynthesis Digest IY. 1984, v. II, N 2, pp. 25–34.

656. Rogers C. A. Client-centered/Person-centered Approach to Therapy / C. A. Rogers // In Kutash, I. and Wolf, A. (Eds.), Psychotherapist's Casebook. Jossey-Bass, 1986a, pp. 197–208.

657. Tarnopolsky O. The Scale of Learner Autonomy: Three levels in an intensive English program / O. Tarnopolsky // Independence. Newsletter of IATEFL Learner Independence Special Interest Group, Summer. – 2001. – Issue 29. – P. 2–5.

658. Wendt M. Konstruktion statt Instruktion : Neue Zugänge zur Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht / M. Wendt. – Frankfurt : Lang, 2001.

659. Werning R. Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? / R. Werning // Pädagogik. – № 78. – 1998. – pp. 39–41.

660. Wolff D. Fremdsprachenlernen als Konstruktion : Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik / D. Wolff. – Frankfurt/Main : Peter Lang, 2002.

творчості														
-----------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Додаток Б
Опис використання вбудованих функцій роботи MS Excel
для визначення значення параметра

При розподілі кількості балів (N_x) за шкалою від мінімального числа (N_{min}) до – максимального (N_{max}), де $N_{min} < N_a < N_b < N_{max}$, параметр може приймати такі значення:

якщо N_x лежить у межах від N_{min} до N_a – низький;

якщо N_x лежить в межах від N_a до N_b – середній; якщо N_x лежить в межах від N_b до N_{max} – достатній.

Скористаємося вбудованою функцією <<ЯКЩО>> (ЕСЛИ). Ця функція повертає одне значення, якщо задана умова при обчисленні дає значення <<ІСТИНА>>, й інше значення, якщо <<НЕПРАВДА>>.

Тепер можемо записати: = ЕСЛИ ($N_x > N_b$; «Достатній»; ЕСЛИ ($N_x < N_a$; «Низький»; «Середній»)).

У табличному редакторі MS Excel цей розрахунок набуває вигляду, наприклад:

N_{min}	N_a	N_b	N_{max}		N_x	параметр
0	30	70	100		30	середній

Або

N_{min}	N_a	N_b	N_{max}		N_x	параметр
50	100	150	200		165	достатній

Або

N_{min}	N_a	N_b	N_{max}		N_x	параметр
4	6	9	12		5	низький

Додаток В

Самооцінка сформованості базових методико-педагогічних знань і вмінь

Місце навчання _____

П.І.П. _____

курс _____

Інструкція. Оцініть ступінь сформованості у Вас наведених нижче знань і вмінь за запропонованою шкалою.

Базові методико-педагогічні знання і вміння	Самооцінка		
	Сформовано	Частково сформовано	Не сформовано
1. Знаю специфіку й особливості процесу навчання у ВНЗ			
2. Знаю основні дидактичні принципи			
3. Розумію сутність основних педагогічних понять			
4. Знаю форми організації навчання			
5. Знаю основні методи і прийоми організації навчального процесу			
6. Усвідомлюю, від чого залежить побудова змісту навчання			
7. Розумію сутність особистісно зорієнтованої моделі взаємодії та спілкування			
8. Знаю, як корегувати й управляти процесом спілкування			
9. Знаю принципи побудови традиційних педагогічних технологій			
10. Знаю методикау втілення традиційних педагогічних технологій			
11. Знаю принципи побудови інноваційних педагогічних технологій			

12. Знаю методику втілення інноваційних педагогічних технологій			
13. Знаю як аналізувати навчальні заняття та визначати їх ефективність			
14. Знаю нормативно-правові засади організації педагогічного процесу ВНЗ			
15. Маю уявлення про сучасні методики викладання педагогічних дисциплін у ВНЗ			
16. Умію аналізувати педагогічний досвід			
17. Умію добирати найбільш раціональні методи навчання			
18. Умію структурувати зміст навчального матеріалу			
19. Володію технологією впровадження традиційних методів навчання			
20. Умію запроваджувати інноваційні методи навчання			
21. Умію визначати мету і завдання заняття			
22. Знаю специфіку викладацької діяльності			
23. Умію складати конспект заняття			
24. Умію аналізувати заняття			
25. Умію розробляти робочу навчальну програму дисципліни			
26. Володію технологією перевірки навчальних досягнень студентів			
27. Можу реалізувати особистісно зорієнтовану модель взаємодії та спілкування			
28. Умію аналізувати ефективність навчального процесу, методів і технологій його організації			
29. Здатна аналізувати ефективність власної педагогічної діяльності			
30. Маю уміння, необхідні для успішної професійно-педагогічної комунікації			
31. Умію знаходити способи оптимального вирішення педагогічних проблем			

Додаток Г

Питальник для студентів магістратури

«Сутність методичної культури»

П.І.П. магістранта _____

курс _____

ВНЗ _____

Шановні магістранти! Пропонуємо Вам відповісти на запитання. Для цього Ви можете обрати один із запропонованих варіантів (позначте його) й (або) дати власну відповідь.

1. Чи важлива методична культура для Вашої майбутньої професійної діяльності?

так

ні

не замислювався про це

2. Чи потрібно розвивати методичну культуру у процесі навчання у вищому навчальному закладі?

так

ні

не замислювався про це

3. Чи можливо розвивати методичну культуру у процесі навчання у вищому навчальному закладі?

так

ні

не замислювався про це

4. Які, на Ваш погляд, є шляхи розвитку методичної культури майбутнього викладача в умовах ВНЗ?

5. Які навчальні предмети, на ваш погляд, є базовими для:

- набуття методичних знань? _____

- формування методичних умінь та навичок? _____

- розвитку методичної культури загалом? _____

6. Опишіть ознаки викладача педагогічних дисциплін, у якого сформована методична культура

Оцінювання й інтерпретація результатів

Ключ

Бали	2	1	0
Запитання			
1	так	не замислювався про це	ні
2	так	не замислювався про це	ні
3	так	не замислювався про це	ні
4	повна відповідь	не повна відповідь	відповідь відсутня
5	повна відповідь	не повна відповідь	відповідь відсутня
6	повна відповідь	не повна відповідь	відповідь відсутня

менш ніж 4 бали	низький
4-8 балів	середній
більш ніж 8 балів	достатній

Додаток Д

АНКЕТА

«Цінність методичної діяльності»

Шановний респондент!

Просимо Вас відповісти на запитання даної анкети не пропускаючи жодного. Сподіваємося на щирість Ваших відповідей, що будуть узагальнені та використані в наукових цілях.

П.І.П. _____

курс _____

ВНЗ _____

1. Визначте своє ставлення до описаних нижче ситуацій, за наведеною шкалою (біля обраної відповіді поставте «+»)

Ситуації	Ставлення		
	1. Позитивне	2. Нейтральне	3. Негативне
1. Запропоноване Вам завдання щодо розробки конспекту лекцій потребує обробки значної кількості інформації			
2. Вам запропоновано розробити робочу навчальну програму дисципліни			
3. У процесі магістерської підготовки Ви маєте змогу взяти участь в роботі методичного семінар			
4. Виконання завдання щодо розробки методичного продукту потребує від Вас значних інтелектуальних зусиль			
5. Вам не вдалося виконати завдання щодо створення методичного продукту			
6. Створений Вами методичний продукт відібрано до методичної скарбнички кафедри			

2. Оцініть за наданою шкалою Ваше ставлення до поданих нижче тверджень

Ситуації	Ставлення
----------	-----------

	1. Позитивне	2. Нейтральне	3. Негативне
1. Робота викладача потребує, передусім, дослідницьких умінь			
2. Без методичної діяльності робота сучасного викладача не можлива			
3. Розробка робочої навчальної програми дисципліни занадто важка справа			
4. Від якості конспекту значною мірою залежить якість проведення навчального заняття			
5. Розробка методичного забезпечення навчальної дисципліни – важлива умова формування особистого педагогічного «почерку»			

3. Проранжуйте в порядку значущості для Вас (від 1 до 5) види професійної діяльності викладача ВНЗ

1. _____ НАУКОВА
2. _____ НАВЧАЛЬНА
3. _____ МЕТОДИЧНА
4. _____ ВИХОВНА
5. _____ ОРГАНІЗАЦІЙНА

4. Побудуйте ієрархію особистісних цілей магістерської підготовки. Для цього уважно прочитайте наведений нижче перелік і виберіть одну з тих, що є найважливішою для Вас. Оцініть її вагомість (відмітка «10»). Далі виберіть ту, яка найменш важлива для Вас та оцініть її (відмітка «1»). Потім оцініть всі інші цілі.

Я ХОЧУ НАВЧИТИСЯ

1. _____ Проводити навчальні заняття
2. _____ Здійснювати організацію і керівництво самостійною діяльністю студентів
3. _____ Виконувати наукові дослідження
4. _____ Розробляти робочі навчальні програми дисципліни
5. _____ Здійснювати організацію і керівництво науково-дослідною роботою студентів
6. _____ Здійснювати функції куратора навчальної групи
7. _____ Розробляти конспекти лекцій, семінарських і практичних занять
8. _____ Здійснювати профорієнтаційну роботу
9. _____ Проводити культурно-виховні заходи
10. _____ Організовувати та проводити студентські олімпіади, наукові конференції, симпозіуми тощо

Дякуємо за співробітництво!

Обробка та інтерпретація результатів

1, 2 запитання анкети:

Відповідь «1» оцінюється балом 3, відповідь «2» - балом 2, відповідь «1» - балом 1,

3, 4 запитання анкети:

1 і 2 ранги, присвоєні відповідним видам діяльності, розглядаються як показник їх високої значимості; 3 і 4 ранги – середньої, а 5 – низької значущості для досліджуваного.

Додаток Е

МЕТОДИКА АНАЛІЗУ (САМОАНАЛІЗУ) ПРОВЕДЕННЯ НАВЧАЛЬНОГО ЗАНЯТТЯ

П.І.П. магістранта _____

курс _____

ВНЗ _____

Інструкція. Вам запропоновано здійснити самоаналіз проведеної Вами лекції, який потрібно зробити за наведеною шкалою: від 1 (найнижчий рівень відповідності) до 5 (найвищий рівень відповідності). Для цього поставте “+” у відповідному стовбцю.

Що оцінюється	Оцінка в балах				
	1	2	3	4	5
Зміст навчального матеріалу:					
- науковість					
- доступність					
- цілісність					
- відповідність навчальній програмі					
- поєднання теоретичного аналізу з практичним досвідом					
- виховна спрямованість					
- наявність ілюстрації яскравими, переконливими прикладами, фактами					
- зв'язок з профілем підготовки студентів					
- чітке визначення мети заняття і його місця в структурі навчального предмету					
- відповідність навчального матеріалу темі і завданням заняття					
- логічність викладу навчального матеріалу					
- наявність зв'язку навчального матеріалу з особистим досвідом студентів					
- якість розробки конспекту заняття					
- структурна упорядкованість заняття					
Викладення нового матеріалу:					
- володіння змістом навчального матеріалу					
- доказовість і аргументованість викладу					

навчального матеріалу					
- використання наочності					
- емоційність викладу інформації					
- наявність новизни у змісті матеріалу					
- стимулювання інтересу з боку студентської аудиторії					
- використання особистого досвіду студентів					
- оптимальність вибору методу викладання					
- домінування пояснювально-ілюстративного методу викладу матеріалу лекції					
- домінування частково-пошукового методу викладу нового матеріалу					
- домінування проблемного методу викладу матеріалу лекції					
- доступність і виразність мови викладання					
- активізація пізнавальної діяльності студентів					
- залучення студентів до формулювання головних думок і положень					
- наявність міжпредметних зв'язків					
- наявність зворотного зв'язку					
- підтримка активного сприйняття студентами навчального матеріалу					
- раціональне використання навчального часу					
- закріплення висновків з навчальної теми, повторення їх у різних формулюваннях					
- активність студентів на занятті					
- використання традиційних методів навчання					
- використання інноваційних методів навчання					

Поведінка викладача:					
- постійний контакт з аудиторією					
- педагогічний такт					
- доцільна вимогливість					
- упевненість					
- культура мовлення					
- контакт з аудиторією					
- переконлива, жива манера ведення заняття					
- самовладання в непередбачуваних ситуаціях					
- здатність до співпраці зі студентами					
- уміння розподіляти увагу між всіма студентами					
- урахування мотивації навчальної діяльності студентів					

ПІІ

експерта

(для аналізу навчального заняття)

Додаток Ж

Результати розрахунків однорідності контрольної та експериментальної вибірки

Нульова статистична гіпотеза сформована на основі припущення про те, що обидві сукупності, з яких взяті вибірки, мають однакову медіану:

$$H_0: Md_e = Md_k \text{ де}$$

Md_e – медіана експериментальної вибірки;

Md_k – медіана контрольної вибірки.

Альтернативна гіпотеза сформована на основі припущення про те, що означені сукупності мають різні медіани:

$$H_1: Md_e \neq Md_k$$

Якщо медіани різні, то досліджувані властивості педагогічних об'єктів мають різні закони розподілу і, отже, істотно різні.

Розрахунки проведені із застосуванням програмного продукту MS Excel та за критичними значеннями статистичних критеріїв [558].

Вхідними даними слугував вектор $X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}\}$,

де x_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта експериментальної групи і вектор $Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\}$,

де y_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта контрольної групи.

Величини x_i, y_i приймають значення чисел за обраною шкалою (0, 1, 2).

Завдяки об'єднанню векторів X і Y будуюмо вектор

$$Z = XY = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}, y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\}.$$

За допомогою підсумовування кількості однакових значень у векторах X, Y і Z будуюмо сукупності абсолютних частот появи подій.

$$XA = \{xa_1, xa_2, \dots, xa_j, \dots, xa_M\}$$

$$YA = \{ya_1, ya_2, \dots, ya_j, \dots, ya_M\}, \text{ де } j = \overline{1, M},$$

де M – кількість градацій в обраній шкалі вимірів.

Тут xa_j, ya_j – частоти появи значень у першій і другій серіях вимірювань.

$$\left. \begin{aligned} \mathbf{x}_{aj} &= \sum_{i=1}^{N1} (\mathbf{x}_i = \mathbf{g}_j) \\ \mathbf{y}_{aj} &= \sum_{i=1}^{N2} (\mathbf{y}_i = \mathbf{g}_j) \end{aligned} \right\}$$

де \mathbf{g}_j – j-е значення в обраній шкалі.

Аналогічним чином побудовано вектор ZA. По цьому створено таблицю частот.

Таблиця частот

Шкала вимірювань	Вектор XA (частоти вибірки EG)	Вектор YA (частоти вибірки KG)	Вектор ZA (частоти об'єднаної вибірки)	Вектор ZΣ (накопичена частота об'єднаної вибірки)
2	4	3	7	257
1	57	60	117	250
0	68	65	133	133

Накопичена частота знайдена завдяки послідовного підсумовування частот вектора ZA, починаючи з малих значень обраної шкали.

Медіана об'єднаної вибірки M_z визначена через ділення максимального значення накопиченої частоти на два і виділення рядка MED таблиці 1, в якій знаходиться це значення. Сказане ілюструється малюнком 1.

Шкала вимірювань	Вектор Z_{Σ}
M		$Z_{\Sigma_{\max}}$
M-1		↓
.		.
.		.
MZ	(строка MED)	$\frac{Z_{\Sigma_{\max}}}{2}$
	←—————	2
1.		
.		

Потім проведено розбиття членів векторів XA і YA на дві категорії – ті, що стоять у таблиці частот над рядком MED і ті, що не вище рядка MED. У кожній категорії частоти підсумовуються і формується нова таблиця (Табл.2), що містить суми частот у 4-х перелічених категоріях.

	Вектор ХА (1-а вибірка)	Вектор YA (2-а вибірка)
$> Mz$	$Q_{1X} = \sum_{j>M_z} x_{aj}$	$Q_{1y} = \sum_{j>M_z} y_{aj}$
$\neq Mz$	$Q_{2X} = \sum_{j\leq M_z} x_{aj}$	$Q_{2y} = \sum_{j\leq M_z} y_{aj}$

У нашому випадку це:

	Вектор ХА (експериментальна група)	Вектор YA (Контрольна група)
$> Mz$	$Q_{1EG}=61$	$Q_{1KГ}=63$
$\neq Mz$	$Q_{2EG}=68$	$Q_{2KГ}=65$

Обчислення спостережуваної статистики здійснено за формулою

$$T_{\text{набл}} = \frac{(N1 + N2) \left(|Q_{1X} \cdot Q_{2y} - Q_{2X} \cdot Q_{1y}| - (N1 + N2) / 2 \right)^2}{(Q_{1X} + Q_{1y})(Q_{2X} + Q_{2y})(Q_{1X} + Q_{2X})(Q_{1y} + Q_{2y})}$$

$$T_{\text{набл}} = 0,0$$

343

Критичне значення статистики $T_{\text{крит}}$ знайдено за допомогою табл. 3.

Таблиця розподілу χ^2 (хі-квадрат).

α чи $1-\alpha$	0,1 чи 0,9	0,05 чи 0,95	0,025 чи 0,975	0,01 чи 0,99
$T_{\text{крит}}$	2,706	3,841	5,024	6,635

Додаток 3

**Результати діагностування магістрантів експериментальної групи
за показниками розвитку методичної культури
(констатувальний зріз)**

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0
2	1	1,5	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0
3	1	1,5	1	2	0	0,5	1	1	1	2	2	1	1
4	0,5	0	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0
5	0,5	0,5	1	1	0	0,5	0	0	0	2	1	1	0
6	1,5	1	1	0	1	1	1	1	0	1	2	1,5	1
7	1,5	1,5	1	1	0	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0
8	0,5	1	0	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0
9	1	0,5	0	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1
10	1	1	0	0	0	0	0	0	1	2	1	1	1
11	1	0,5	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0
12	1	1,5	1	2	1	0,5	1	1	1	0	1	0	1
13	1	1	0	2	0	1	0	0	0	1	1	1	1
14	0,5	1	0	1	0	1	1	1	1	0	1,5	0,5	1
15	1,5	1,5	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1
16	1	1	1	1	0	0	2	2	2	2	2	0,5	1
17	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	2	1	1,5	1	1
18	1	1	0	1	0	0,5	0	0	2	1	1	1	1
19	0,5	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0,5	0
20	0,5	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1	1	1,5	1	0
21	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0,5	0,5	0
22	1	1	0	2	1	0,5	1	1	2	2	2	0,5	1
23	1,5	1,5	1	2	0	0,5	1	1	2	0	0,5	1	1
24	1	0,5	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0,5	0
25	1	0,5	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0
26	0	1	0	0	0	0,5	1	1	0	1	1	2	1
27	1,5	1,5	1	0	0	0	0	0	1	2	2	0,5	1
28	1,5	1,5	1	1	0	0,5	0	0	1	0	0,5	1	0
29	1	1	0	2	0	0	0	0	0	0	2	0	1
30	0	0,5	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0
31	0,5	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0
32	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	0,5	0	0

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
73	0,5	0,5	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	1
74	1,5	1	1	2	1	0,5	1	1	1	2	2	1	1
75	1	1	0	1	1	0	1	1	2	2	2	0,5	1
76	0,5	1	0	1	0	0,5	1	1	2	1	1,5	1	0
77	1,5	1,5	1	0	0	0	0	0	2	1	1	1	1
78	0,5	1	0	2	0	1	2	2	2	2	2	0,5	1
79	0,5	0,5	0	1	0	1	1	1	2	0	0,5	1	0
80	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	0,5	0
81	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	0,5	0
82	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1	1
83	1	0,5	0	1	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
84	1	1	1	2	1	0,5	0	0	1	1	1	1	1
85	1,5	1,5	1	2	0	0,5	1	1	1	0	1,5	0,5	1
86	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
87	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	0	0	2	1	0
88	0	1	0	2	0	0	0	1	0	1	1	2	1
89	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	2	2	2	0,5	2
90	0,5	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	1	0
91	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0
92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0
93	1,5	1,5	1	0	1	1	0	0	1	0	0,5	1	1
94	1	1	0	1	0	0	1	1	0	0	2	0	1
95	0	0,5	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
96	1	1	1	1	0	0,5	0	0	1	1	1	1	0
97	1	1,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
98	1	1,5	1	1	1	1,5	1	1	1	1	2	1	1
99	1,5	1,5	1	0	1	1	0	0	0,5	2	1	1	1
100	0,5	1	0	1	0	0,5	0	2	0,5	1	1	0	0
101	1	0,5	0	2	0	0	1	1	0,5	0	1	0	0
102	1	1	0	2	0	0	0	0	0,5	1	0,5	0	0
103	1	0,5	0	1	0	0	0	0	1	0	1	0	0
104	1	1,5	1	0	1	1	1	1	1	0	2	2	1
105	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
106	0,5	0,5	1	1	0	0	1	1	0,5	1	1	0	1
107	1,5	1	1	2	1	0,5	1	1	1	2	2	1	1
108	1	1	0	1	1	0,5	1	1	1,5	2	2	1	1
109	0,5	1	0	1	0	0,5	1	1	1,5	0	2	0,5	0
110	1,5	1,5	1	0	0	0	0	0	1,5	1	1	1	1
111	0,5	1	0	2	0	0	2	2	1,5	0	2	1	1
112	0,5	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1,5	0	0,5	0,5	0

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
113	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0
114	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	0,5	0
115	1,5	1,5	1	1	1	1	1	2	1	2	2	1	2
116	1	0,5	0	1	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
117	1	1	1	2	1	0,5	0	0	1	1	1	0,5	1
118	1,5	1,5	1	2	0	0,5	1	1	1	2	2	1	2
119	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
120	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	0,5	0	2	1	0
121	0	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	0,5	0
122	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1,5	2	2	2	2
123	0,5	1	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0,5	0
124	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	1	0,5	1,5	0
125	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0
126	1,5	1,5	1	0	1	1	0	0	1	0	0,5	0	1
127	1	1	0	1	0	0	1	1	0,5	0	2	1	1
128	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	0	0
129	0	0	0	0	0	0,5	1	1	1,5	0	0,5	0	0

Додаток К

**Результати діагностування магістрантів контрольної групи
за показниками розвитку методичної культури
(констатувальний зріз)**

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0,5	1
2	1	1,5	1	1	1	1	0	0	1	0	2	1	1
3	1	1,5	1	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1
4	1,5	1,5	1	2	1	0,5	1	1	2	2	2	0,5	2
5	0,5	0,5	1	1	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0
6	1,5	1	1	2	0	1	1	1	0	0	2	0	1
7	1,5	1,5	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1
8	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	1	0
9	1,5	1,5	1	0	1	1	2	2	2	2	2	0,5	2
10	1	0,5	0	1	0	0	1	1	1	1	1,5	1	0
11	0	1	0	2	0	0,5	0	0	1	1	1	1	0
12	1,5	1,5	1	2	0	0	1	1	1	1	1	0,5	1
13	1,5	1,5	1	1	0	0,5	1	1	1	1	1,5	1	1
14	1	1	0	0	1	1	0	0	0	0	0,5	0,5	0
15	0	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1	2	2	0,5	1
16	0,5	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0
17	0,5	1	0	0	0	0	1	1	1	0	1	0	0
18	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	0	0	0	0,5	0	0	2	2	1	1	1
20	1	0,5	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
21	1	1,5	1	1	0	0,5	1	1	1	0	1	0	0
22	1	0,5	0	2	0	0	0	0	1	1	1	1	0
23	0,5	1	0	1	1	1	1	1	2	0	1,5	0,5	1
24	1	0,5	0	0	1	1	1	1	2	1	1	1	1
25	1	1	1	1	0	0	0	0	2	2	2	2	1
26	1,5	1,5	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1
27	1	1	0	1	0	0,5	1	1	0	2	2	1	1
28	0,5	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	0
29	0,5	0,5	0	1	0	0,5	0	0	1	2	1	1	0
30	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1,5	0
31	1	1	0	2	1	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0
32	1,5	1,5	1	2	0	0,5	1	1	0	0	0	0	1
33	1,5	1,5	1	1	0	0,5	0	1	0	0	0,5	0,5	0
34	1	1	1	1	1	0,5	1	1	2	1	1	1	1

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
35	1,5	1,5	1	1	1	1,5	0	0	0,5	0	2	1	1
36	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0,5	0
37	0,5	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0
38	0,5	0,5	0	2	1	0,5	0	0	0,5	0	0	0,5	0
39	0	1	0	2	0	0	0	2	0,5	1	0,5	1,5	1
40	1	1	0	1	0	0,5	1	1	0,5	2	2	2	1
41	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0,5	0	0
42	1	1	1	0	0	0,5	2	2	1,5	0	0,5	0	1
43	0	0	0	0	1	1	1	1	1,5	0	0	0	0
44	1	1,5	1	1	0	0,5	0	0	1	1	1	0	0
45	1	1,5	1	2	0	0	0	0	1	2	2	1	1
46	0,5	0	0	2	0	0	1	1	1	1	1	1	1
47	0,5	0,5	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0
48	1,5	1	1	0	1	1	1	1	1,5	1	2	1	1
49	1	1	0	2	0	0,5	0	0	0	1	0,5	0	0
50	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0,5	0	1	0	0
51	1	0,5	0	1	0	0	1	1	1	0	2	2	1
52	1	1	0	0	0	0,5	0	0	1	2	1	1	1
53	1	0,5	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0
54	1	1,5	1	0	1	0	1	1	1	0	1	0	0
55	1,5	1,5	0	1	0	1	0	0	1	1	1	0,5	1
56	0,5	1	0	1	0	0,5	1	2	1	2	2	1	1
57	1,5	1,5	1	0	0	0	1	1	1,5	1	1	0	1
58	1	0,5	0	1	0	0	0	0	1,5	2	2	1	0
59	1	0,5	0	1	1	0,5	0	0	1	0	2	0,5	0
60	0	1	0	1	0	0	1	1	0,5	1	1	1	0
61	1,5	1,5	1	1	1	0,5	0	0	0,5	1	1	0,5	1
62	0,5	1	0	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	0
63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0
64	1	1	1	2	1	0,5	0	0	1	0	2	1	1
65	0,5	0	0	2	0	0	1	1	1	2	2	1	1
66	0,5	0,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1
67	1,5	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1,5	1	0
68	1	1	0	0	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
69	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0
70	1,5	1,5	1	0	1	1	0	1	0	0	1,5	0,5	1
71	0,5	1	0	1	0	0	0	0	1	2	1	1	0
72	0,5	0,5	0	0	0	0	1	1	1	0	2	1	0
73	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
74	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1,5	1

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
75	1,5	1,5	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2
76	1	0,5	0	1	0	0	1	1	2	1	1	0	0
77	1	1	1	2	0	0,5	1	1	2	0	1	0	1
78	1,5	1,5	1	2	0	0	0	0	2	1	0,5	0	1
79	0	0	0	1	0	0,5	2	2	2	0	1	0	0
80	1	0,5	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2	1
81	0	1	0	0	0	0	0	0	2	1	1	2	1
82	1,5	1,5	1	1	0	0	0	0	0	2	2	0,5	1
83	0,5	1	0	2	1	0,5	1	1	1	0	0	1	0
84	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0,5	0	0
85	0	0	0	1	0	0,5	0	0	1	0	0,5	0	0
86	1,5	1,5	1	0	0	0	1	1	1	0	0,5	1	1
87	1	1	0	2	0	1	0	0	1	0	2	0	1
88	0	0,5	0	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0
89	1	1,5	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
90	1	1,5	1	1	0	0	1	1	2	1	1	0	1
91	1,5	1,5	1	1	1	1	0	0	1	2	2	1	1
92	0,5	1	0	1	0	0,5	0	0	0	2	2	0,5	0
93	1	0,5	0	2	1	0,5	0	0	0	1	1,5	1	0
94	1	1	0	2	0	0,5	0	0	1	1	1	1	1
95	1	0,5	0	0	0	0	1	1	0	2	2	0,5	1
96	1	1,5	1	1	0	0,5	0	0	1	0	0,5	1	0
97	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1	0	0,5	0,5	0
98	0	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	1	1	0
99	1,5	1,5	1	1	1	1,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1
100	0,5	1	0	0	1	1	1	1	1	2	2	1	1
101	0	0	0	1	0	0,5	1	1	1,5	1	1	0,5	0
102	0	0	0	2	0	0	1	1	1,5	0	0,5	0,5	0
103	1,5	1,5	1	2	0	0	0	0	1,5	2	2	1	1
104	1	1	0	1	0	0	2	2	1,5	1	1	0	1
105	1	1	1	0	1	1	1	1	1,5	0	2	1	1
106	1	1,5	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0,5	0
107	1	1,5	1	1	0	0	0	0	1	2	2	2	1
108	1,5	1,5	1	2	1	0,5	1	2	1	0	0	0,5	1
109	0,5	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0,5	1,5	0
110	1	0,5	0	1	0	0,5	0	0	1	0	0,5	0	0
111	1	1	0	0	0	0	1	1	1	0	0,5	0	0
112	1	0,5	0	2	0	0	0	0	1	0	2	1	0
113	1	1,5	1	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	1	1
114	0,5	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
115	0,5	0,5	1	1	0	0	1	1	1,5	1	2	1	1
116	1,5	1	1	1	1	1	0	0	1	2	1	1	1
117	1,5	1,5	1	1	0	0,5	0	0	0	1	1	0	1
118	1	1	0	2	1	0,5	0	0	0	0	0	0	0
119	0,5	1	0	2	0	0,5	0	0	1	1	0,5	0	0
120	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0,5	0	1	0	0
121	0,5	0,5	0	1	0	0,5	0	0	1	0	2	2	0
122	0	1	0	2	0	0	1	1	1	0	1	0	0
123	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
124	1,5	1,5	1	1	0	0	0	0	0,5	2	2	1	1
125	1	0,5	0	0	0	0,5	0	2	0,5	2	2	1	1
126	1	1	1	0	0	0	1	1	0,5	0	2	0,5	1
127	0,5	0	0	0	1	1	0	0	0,5	1	1	1	0
128	1	1	0	1	0	0	0	0	1	0	2	1	0

Додаток Л
Результати розрахунків однорідності контрольної та
експериментальної вибірки

Нульова статистична гіпотеза сформована на основі припущення про те, що обидві сукупності, з яких взяті вибірки, мають однакову медіану:

$$H_0: Md_e = Md_k \text{ де}$$

Md_e – медіана експериментальної вибірки;

Md_k – медіана контрольної вибірки.

Альтернативна гіпотеза сформована на основі припущення про те, що означені сукупності мають різні медіани:

$$H_1: Md_e \neq Md_k$$

Якщо медіани різні, то досліджувані властивості педагогічних об'єктів мають різні закони розподілу і, отже, істотно різні.

Розрахунки проведені із застосуванням програмного продукту MS Excel та за критичними значеннями статистичних критеріїв [558].

Вхідними даними слугував вектор $X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}\}$,

де x_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта експериментальної групи і вектор $Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\}$,

де y_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта контрольної групи.

Величини x_i, y_i приймають значення чисел за обраною шкалою (0, 1, 2).

Завдяки об'єднанню векторів X і Y будуюмо вектор

$$Z = XY = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}, y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\}.$$

За допомогою підсумовування кількості однакових значень у векторах X, Y і Z будуюмо сукупності абсолютних частот появи подій.

$$X_A = \{x_{a1}, x_{a2}, \dots, x_{aj}, \dots, x_{aM}\}$$

$$Y_A = \{y_{a1}, y_{a2}, \dots, y_{aj}, \dots, y_{aM}\}, \text{ де } j = \overline{1, M},$$

де M – кількість градацій в обраній шкалі вимірів.

Тут x_{aj}, y_{aj} – частоти появи значень у першій і другій серіях вимірювань.

$$\left. \begin{aligned} \mathbf{x}_{aj} &= \sum_{i=1}^{N1} (\mathbf{x}_i = \mathbf{g}_j) \\ \mathbf{y}_{aj} &= \sum_{i=1}^{N2} (\mathbf{y}_i = \mathbf{g}_j) \end{aligned} \right\}$$

де \mathbf{g}_j – j-е значення в обраній шкалі.

Аналогічним чином побудовано вектор ZA. По цьому створено таблицю частот.

Таблиця частот

Шкала вимірювань	Вектор XA (частоти вибірки EG)	Вектор YA (частоти вибірки KG)	Вектор ZA (частоти об'єднаної вибірки)	Вектор ZΣ (накопичена частота об'єднаної вибірки)
2	4	3	7	257
1	57	60	117	250
0	68	65	133	133

Накопичена частота знайдена завдяки послідовного підсумовування частот вектора ZA, починаючи з малих значень обраної шкали.

Медіана об'єднаної вибірки M_z визначена через ділення максимального значення накопиченої частоти на два і виділення рядка MED таблиці 1, в якій знаходиться це значення. Сказане ілюструється малюнком 1.

Шкала вимірювань	Вектор Z_{Σ}
M		$Z_{\Sigma_{max}}$
M-1		↓
.		.
.		.
MZ	(строка MED)	$\frac{Z_{\Sigma_{max}}}{2}$
	←—————	2
1.		
.		

Потім проведено розбиття членів векторів XA і YA на дві категорії – ті, що стоять у таблиці частот над рядком MED і ті, що не вище рядка MED. У кожній категорії частоти підсумовуються і формується нова таблиця (Табл.2), що містить суми частот у 4-х перелічених категоріях.

	Вектор ХА (1-а вибірка)	Вектор YA (2-а вибірка)
$> Mz$	$Q_{1X} = \sum_{j>M_z} x_{aj}$	$Q_{1y} = \sum_{j>M_z} y_{aj}$
$\neq Mz$	$Q_{2X} = \sum_{j\leq M_z} x_{aj}$	$Q_{2y} = \sum_{j\leq M_z} y_{aj}$

У нашому випадку це:

	Вектор ХА (експериментальна група)	Вектор YA (Контрольна група)
$> Mz$	$Q_{1EG}=61$	$Q_{1KG}=63$
$\neq Mz$	$Q_{2EG}=68$	$Q_{2KG}=65$

Обчислення спостережуваної статистики здійснено за формулою

$$T_{\text{набл}} = \frac{(N1 + N2) \left(|Q_{1X} \cdot Q_{2y} - Q_{2X} \cdot Q_{1y}| - (N1 + N2) / 2 \right)^2}{(Q_{1X} + Q_{1y})(Q_{2X} + Q_{2y})(Q_{1X} + Q_{2X})(Q_{1y} + Q_{2y})}$$

$T_{\text{набл}}$

=

=0,0

343

Критичне значення статистики $T_{\text{крит}}$ знайдено за допомогою табл. 3.

Таблиця розподілу χ^2 (хі-квадрат).

α чи $1 - \alpha$	0,1 чи 0,9	0,05 чи 0,95	0,025 чи 0,975	0,01 чи 0,99
$T_{\text{крит}}$	2,706	3,841	5,024	6,635

Додаток М

Перевірка статистичної надійності результатів регресійного аналізу та загальної якості рівняння лінійної регресії

Перевіримо забезпечення статистичної надійності результатів. У цьому разі число $v = n - m - 1$ є числом ступенів свободи. Зрозуміло, що якщо число ступенів свободи не є великим, то статистична надійність математичної моделі не буде значущою. Вважається, що при оцінюванні множинної лінійної регресії для забезпечення статистичної надійності потрібно, щоб число спостережень, принаймні, у три рази перевищувало число оцінюваних параметрів:

$$n \geq 3(m + 1),$$

де n – кількість спостережень (257), m – кількість факторних ознак (12).

Оскільки $257 > 39$ – умова надійності статистичних результатів виконується.

У нашому випадку для того, щоб побудувати рівняння лінійної множинної регресії, необхідно розв'язати систему з тринадцяти рівнянь, що містять тринадцять невідомих. Це наочно можна зробити через подання цього рівняння в матричному вигляді (див. табл. нижче).

Матрична запис множинної лінійної моделі регресивного аналізу:

$$Y = Xb + e, \text{ де}$$

Y – випадковий вектор – стовпець розмірності $(n \times 1)$ спостережуваних значень результативної ознаки (y_1, y_2, \dots, y_n);

X – матриця розмірності $[n \times (k + 1)]$ спостережуваних значень аргументів;

b – вектор – стовпець розмірності $[(k + 1) \times 1]$ невідомих параметрів (коефіцієнтів регресії) моделі, що підлягають оцінці;

e – випадковий вектор – стовпець розмірності $(n \times 1)$ помилок спостережень (залишків).

Таким чином, маємо:

$$A * X = B, \text{ де}$$

A – матриця 13×13 ;

B – вектор з 13-ма компонентами;

X – невідомий вектор з 13-ма компонентами, що є шуканими коефіцієнтами регресійного рівняння.

Для того, щоб знайти невідомий вектор X , обидві частини рівності помножимо на матрицю, що є зворотною до A . Важливо пам'ятати, що матричне числення не є трансцендентним, тому визначальним буде те, що помноження на обернену матрицю здійснюється зліва.

Таким чином, отримуємо таке:

$$A^{-1} * A * X = A^{-1} * B$$

Як відомо, при перемноженні матриці на зворотну здобуємо одиничну матрицю, а при множенні одиничної матриці на будь-який вектор, або будь-яку матрицю отримуємо вихідний вектор або матрицю.

$$A^{-1} * A = E, \text{ де } E \text{ – одинична матриця}$$

$$E * X = X$$

Таким чином, наше рівняння набуває вигляд:

$$X = A^{-1} * B$$

За результатами регресійного аналізу і використання програмного продукту MS Excel виведене таке рівняння регресії:

$$Y_{\text{теор}} = -0,53879 + 0,215045 \cdot X_1 + 0,15546 \cdot X_2 + 0,205965 \cdot X_3 + 0,037981 \cdot X_4 + 0,046738 \cdot X_5 + 0,165998 \cdot X_6 + 0,09238 \cdot X_7 + 0,138005 \cdot X_8 + 0,077588 \cdot X_9 + 0,155919 \cdot X_{10} + 0,11708 \cdot X_{11} + 0,105519 \cdot X_{12},$$

де залежна змінна $Y_{\text{теор}}$ є результативною ознакою рівня методичної культури та залежить від багатьох змінних – факторних ознак X_1, X_2, \dots, X_{12} . Це й зумовило вибір використання в дослідженні саме множинної лінійної регресії.

Загальна якість (достовірність) рівняння лінійної регресії перевірена за значенням коефіцієнта кореляції Пірсона.

Коефіцієнт кореляції Пірсона розраховано за формулою:

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^m (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^m (y_i - \bar{y})^2}} = \frac{\text{cov}(x, y)}{\sqrt{s_x^2 s_y^2}},$$

де \bar{x}, \bar{y} – вибіркові середні x^m і y^m , s_x^2, s_y^2 – вибіркові дисперсії, $r_{xy} \in [-1, 1]$.

У цьому разі X – це дані рівня методичної культури, отримані експериментальним шляхом, а $Y_{\text{теор}}$ – одержані за формулою рівняння лінійної регресії.

У MS Excel обчислення виконано функцією «КВПИРСОН(X;Y)» і в нашому випадку дорівнює 0,62, що згідно з таблицею засвідчує високий рівень кореляції між отриманими даними, розрахованими за формулою рівняння лінійної регресії.

Кореляція	Негативна	Позитивна
Відсутня	–0.09 до 0.0	0.0 до 0.09
Низька	–0.3 до –0.1	0.1 до 0.3
Середня	–0.5 до –0.3	0.3 до 0.5
Висока	–1.0 до –0.5	0.5 до 1.0

Таблиця 1 додатку М

Результати розрахунку коефіцієнтів лінійної регресії

A	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	257,0	219,0	242,0	101,0	232,0	78,0	102,5	127,0	147,0	216,5	212,0	292,5	174,0
2	219,0	245,5	241,5	123,5	206,5	80,0	98,5	111,0	126,0	193,3	198,0	272,0	151,0
3	242,0	241,5	281,0	131,5	224,0	86,5	105,8	122,5	142,0	211,8	215,5	288,5	169,3
4	101,0	123,5	131,5	101,0	94,0	45,0	52,0	56,0	65,0	93,5	98,0	127,5	73,0
5	232,0	206,5	224,0	94,0	340,0	70,0	93,0	122,0	142,0	201,0	196,0	279,5	152,0
6	78,0	80,0	86,5	45,0	70,0	78,0	61,0	47,0	52,0	71,5	69,0	97,5	61,0
7	102,5	98,5	105,8	52,0	93,0	61,0	83,3	61,5	69,5	88,8	85,5	124,5	77,0
8	127,0	111,0	122,5	56,0	122,0	47,0	61,5	143,0	147,0	142,5	108,0	173,5	87,5
9	147,0	126,0	142,0	65,0	142,0	52,0	69,5	147,0	179,0	150,5	128,0	193,5	101,5
10	216,5	193,3	211,8	93,5	201,0	71,5	88,8	142,5	150,5	281,8	197,5	273,8	157,0
11	212,0	198,0	215,5	98,0	196,0	69,0	85,5	108,0	128,0	197,5	316,0	296,0	182,0
12	292,5	272,0	288,5	127,5	279,5	97,5	124,5	173,5	193,5	273,8	296,0	438,3	239,0
13	174,0	151,0	169,3	73,0	152,0	61,0	77,0	87,5	101,5	157,0	182,0	239,0	198,0

Аобр	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1	0,04203	-0,00788	-0,01694	0,01145	-0,00523	0,00314	-0,00668	0,00380	-0,00552	-0,00546	-0,00045	-0,00345	-0,00496
2	-0,00788	0,03654	-0,01371	-0,01265	-0,00090	-0,00084	-0,00294	-0,00020	0,00368	-0,00040	-0,00029	-0,00647	0,00413
3	-0,01694	-0,01371	0,03797	-0,01351	-0,00051	-0,00252	0,00087	0,00155	-0,00140	-0,00068	-0,00112	0,00121	-0,00116
4	0,01145	-0,01265	-0,01351	0,03274	0,00066	-0,00118	-0,00163	0,00048	-0,00239	-0,00034	-0,00065	0,00181	-0,00075
5	-0,00523	-0,00090	-0,00051	0,00066	0,00798	0,00033	-0,00003	0,00068	-0,00095	-0,00013	0,00011	-0,00147	0,00123
6	0,00314	-0,00084	-0,00252	-0,00118	0,00033	0,03116	-0,02074	-0,00099	0,00110	-0,00083	-0,00014	0,00017	-0,00085
7	-0,00668	-0,00294	0,00087	-0,00163	-0,00003	-0,02074	0,04059	-0,00272	-0,00145	0,00184	0,00128	0,00038	-0,00256
8	0,00380	-0,00020	0,00155	0,00048	0,00068	-0,00099	-0,00272	0,05393	-0,03835	-0,00831	0,00303	-0,00581	0,00280
9	-0,00552	0,00368	-0,00140	-0,00239	-0,00095	0,00110	-0,00145	-0,03835	0,04006	0,00316	-0,00167	0,00046	-0,00004
10	-0,00546	-0,00040	-0,00068	-0,00034	-0,00013	-0,00083	0,00184	-0,00831	0,00316	0,01282	-0,00096	-0,00090	-0,00068
11	-0,00045	-0,00029	-0,00112	-0,00065	0,00011	-0,00014	0,00128	0,00303	-0,00167	-0,00096	0,00969	-0,00408	-0,00243
12	-0,00345	-0,00647	0,00121	0,00181	-0,00147	0,00017	0,00038	-0,00581	0,00046	-0,00090	-0,00408	0,01713	-0,00669
13	-0,00496	0,00413	-0,00116	-0,00075	0,00123	-0,00085	-0,00256	0,00280	-0,00004	-0,00068	-0,00243	-0,00669	0,01748

B	1
1	131
2	147
3	155
4	87
5	131
6	60
7	71,5
8	94
9	106
10	138
11	153
12	194,5
13	113

X	1
1	-
2	0,53879
3	0,21504
4	0,15546
4	0,20597
5	0,03798
6	0,04674
7	0,16600
8	0,09238
9	0,13800
10	0,07759
11	0,15592
12	0,11708
13	0,10552

Додаток Н
Конструктор лекційних занять технології розвитку методичної культури
майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Структурний елемент	Технологічний інструментарій									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Початок	Епіграф	Приваблива мета	Апелювання до досвіду	Життєві приклади	Історична справка	Продовження цитати	Рефлексія досвіду	«Комунікативна атака»	Асоціативний ряд	Презентація
II. Пояснення нового матеріалу	Презентація	Апелювання до досвіду	Монолекція	Евристична бесіда	Складання структурно-логічної схеми	Проблема – варіанти вирішень	Лекція вдвох	Інтелектуальне спонукання	Діалог	Полеміка
III. Первинне закріплення нового матеріалу	Аналіз ситуацій	Продовж перелік	Дискусія	«Знайди помилку»	Моновікторина	Експресопитування	Складання структурно-логічної схеми	Бесіда	Міні-тест	Запитання – відповідь
IV. Контроль, зворотний зв'язок	Опитування ланцюжком	Презентація з пропусками	Пресконференція	Тестове завдання	«Розгортання структурно-логічної схеми»	«Я – тобі, ти – мені»	«Маю запитання»	Свої приклади	Констатація фактів	Спільна думка
V. Підсумок	Рефлексія «Я дізнався»	Домашнє завдання «Я це знаю – я це зроблю»	Опитування – підсумок	«Великі говорять»	Консультація	Апелювання до досвіду	«Я задоволена»	«Твої висновки»	«Як це було»	Констатація фактів

Додаток П
Конструктор семінарських занять технології розвитку методичної культури
майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Структурний елемент	Технологічний інструментарій									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Початок	Інформаційна атака	Понятійне розминання	Постановка проблеми	«Панель»	Повідомлення цілей і завдань	Історична справка	Рефлексія досвіду	«Великі говорять»	Презентація	Цікаві факти
II. Перевірка вхідних знань	Педагогічна естафета	Експресопитування	Міні-твір	«Ти – мені – я – тобі»	Інтелектуальна гра	Знайди проблему	Тестове завдання	Знайди помилку	Перевір себе	Контрольне запитання
III. Відворення і корекція отриманих знань	Реферативне повідомлення	Аукціон ідей	Доповідь-презентація	«Фехтування»	Диспут	Круглий стіл	Мозковий штурм	Доповідь	Дискусія	Повідомлення як розгортання логіко-смісловий моделі
IV. Контроль, зворотний зв'язок	Схематизація	Вирішення педагогічних ситуацій	Тестове завдання	«Лови помилку»	Педагогічне доміно	Перевір себе	«Маю запитання»	Експресопитування	Незавершене речення	Розв'язок пед.кросвордів, сканвордів, кріптограм
V. Підсумок	Письмова рефлексія	Оцінювання	Групове обговорення	Домашнє завдання	«Відоме в невідомому»	Вербалізована рефлексія	«Я задоволена»	«Твої висновки»	«Лови оцінку»	Самооцінювання

Додаток Р
Логіко-сміслові моделі,
створені студентами магістратури

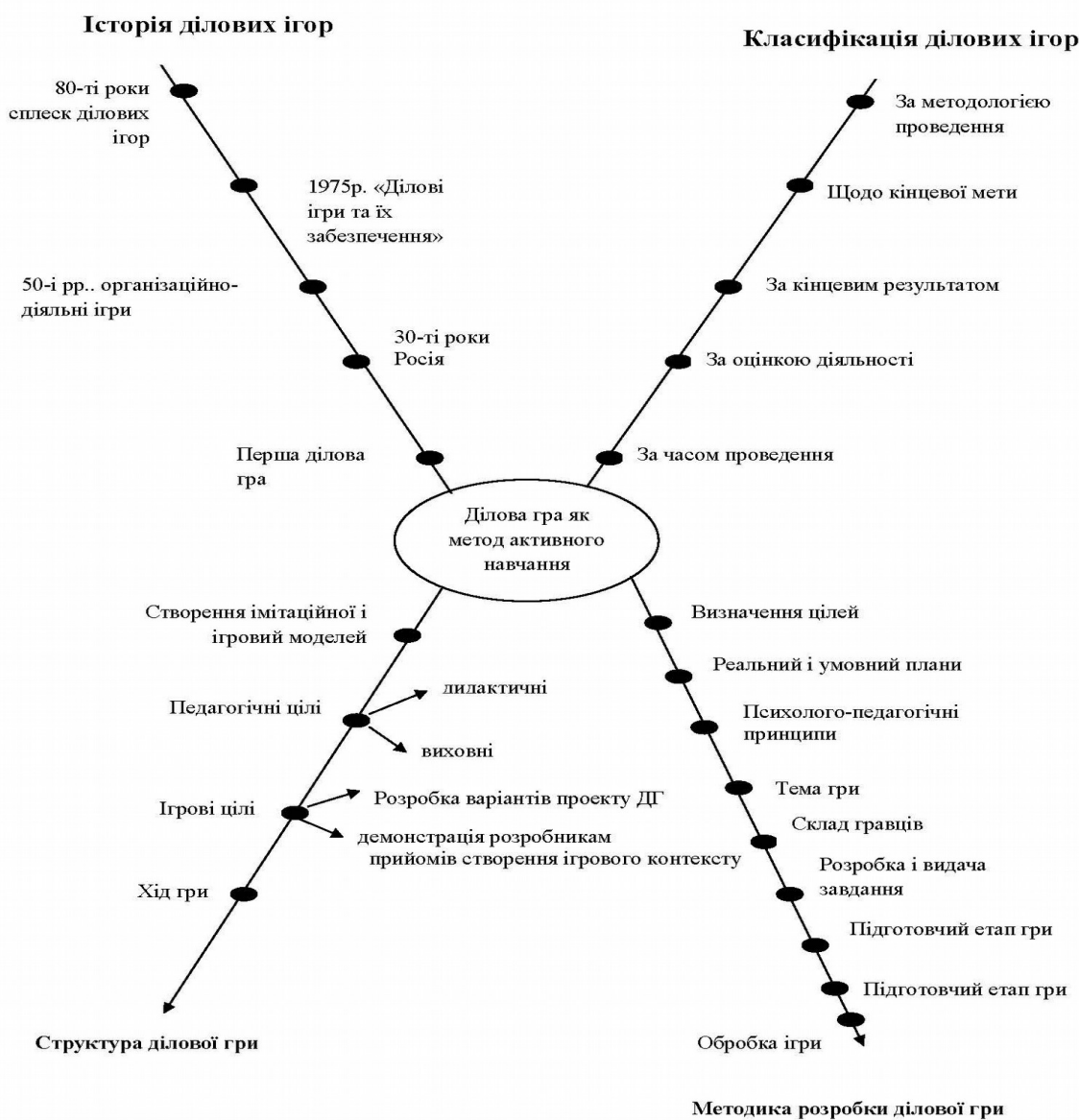


Рис. Р. 1 Логіко-смістова модель ділової гри

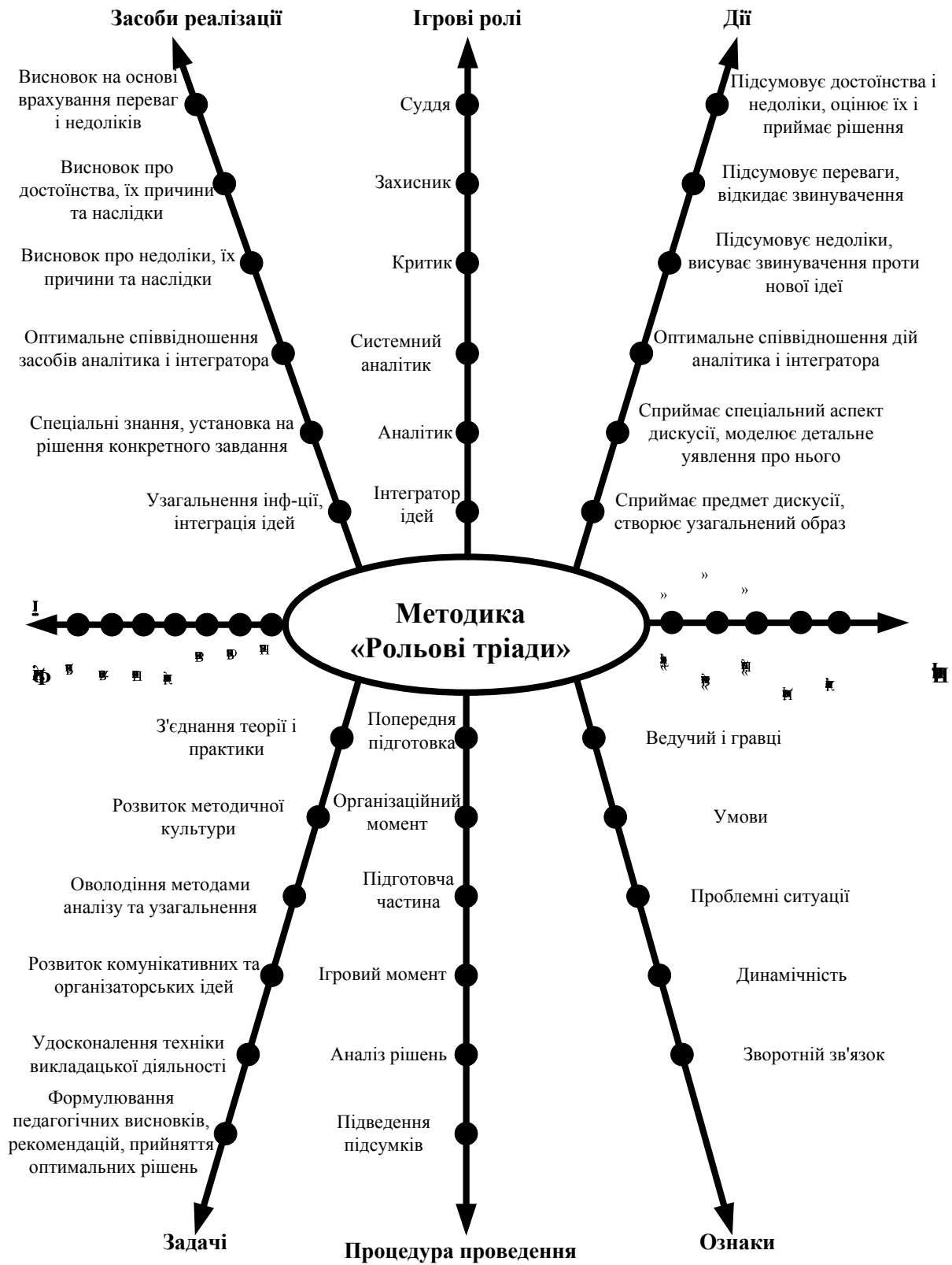


Рис. Р. 2 Логіко-сміслова модель методу «Рольові триади»

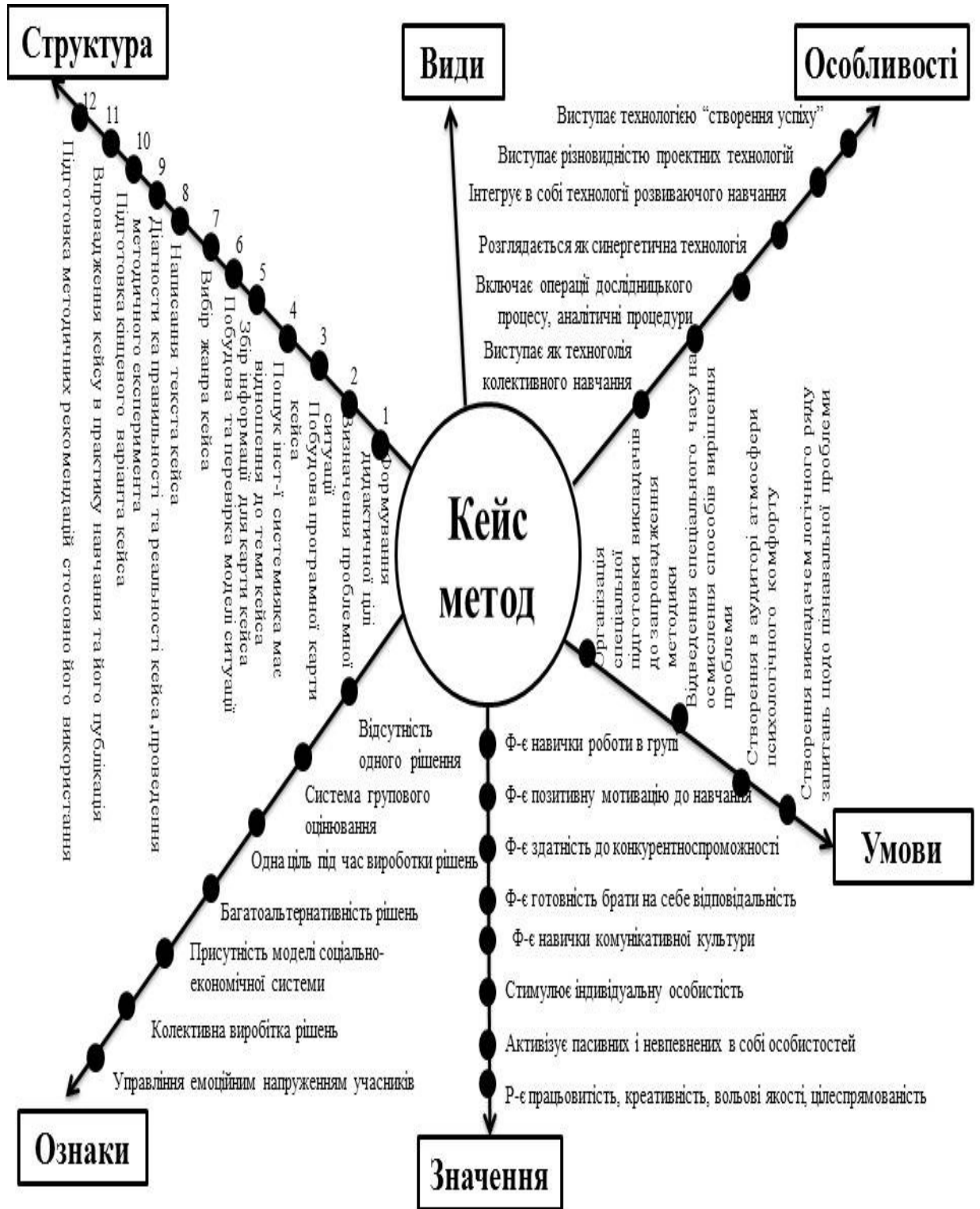


Рис. М.

Рис. Р. 3 Логіко-сміслова модель «Кейс-метод»

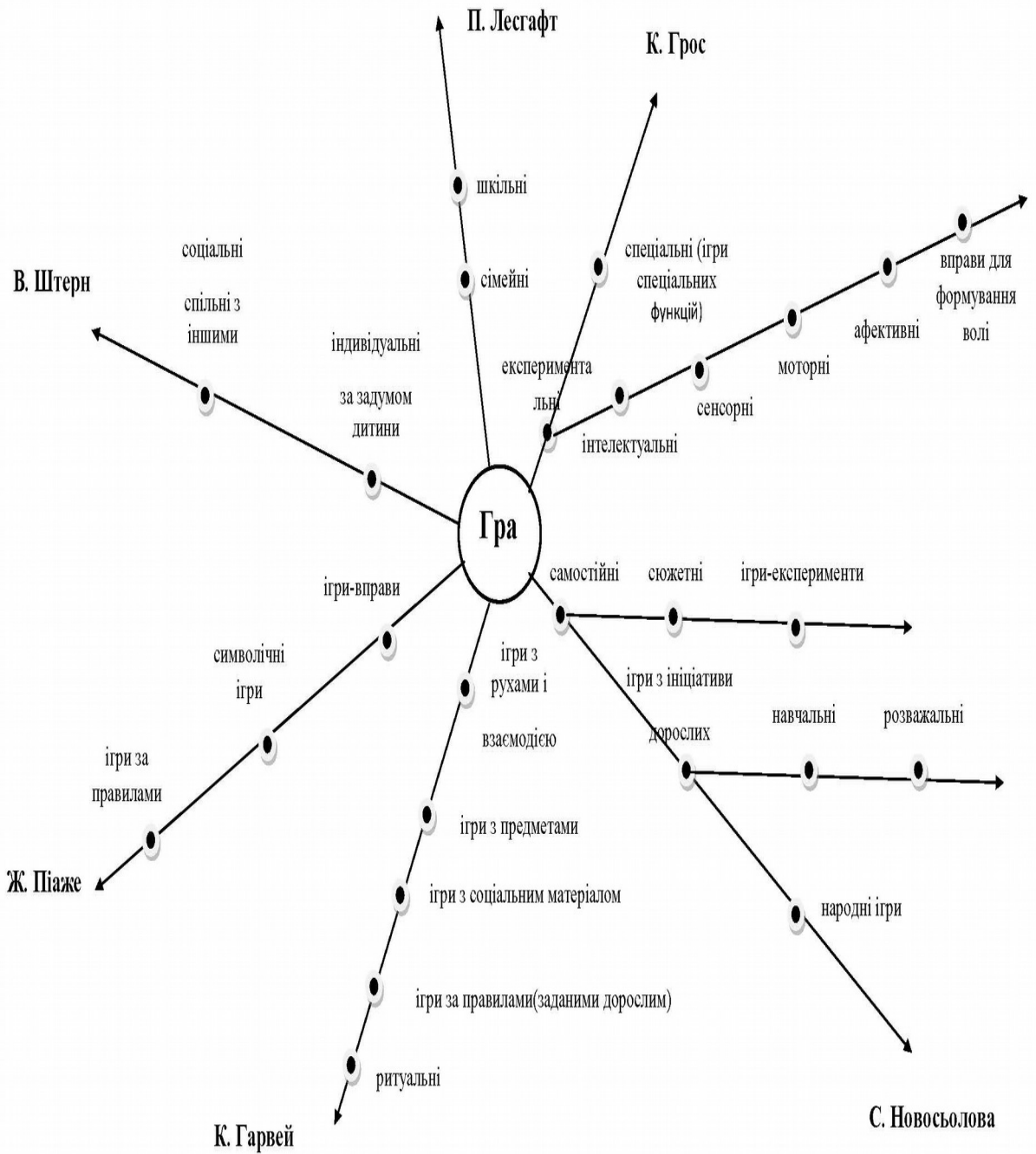


Рис. Р. 4 Логіко-смыслова модель «Класифікація дитячих ігор»

Додаток С
Моделі, що ілюструють зіставлення
методів, методик і технологій навчання, створені магістрантами

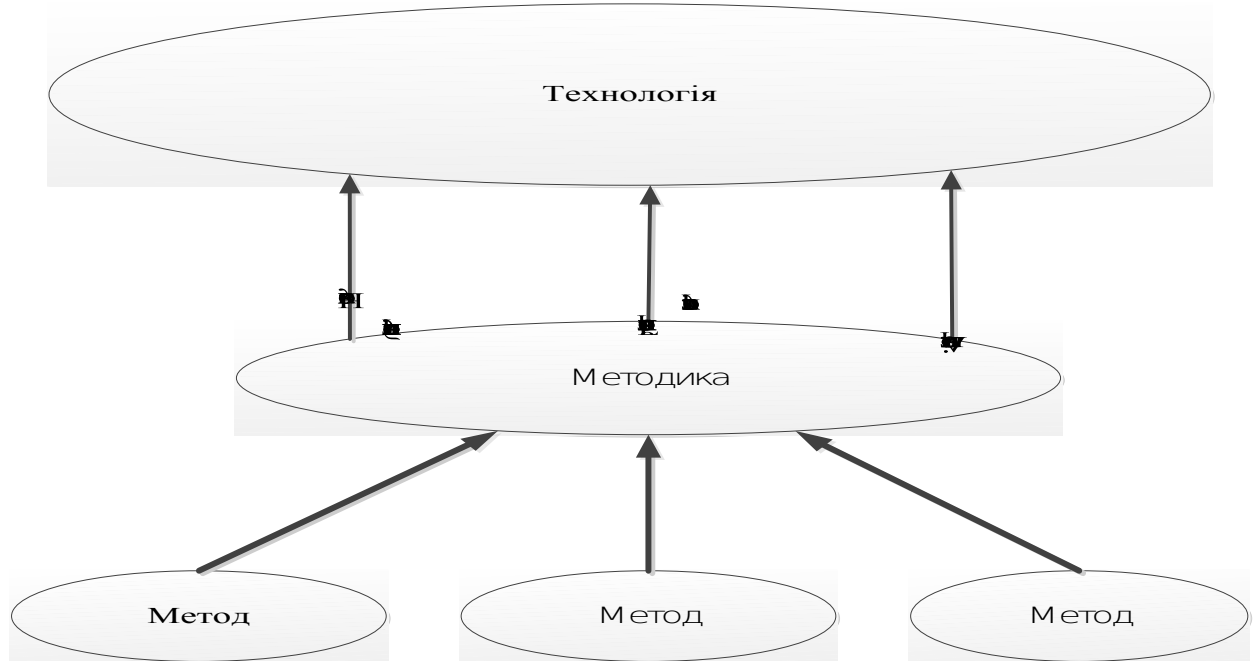


Рис. С. 1 (Альона Б.)

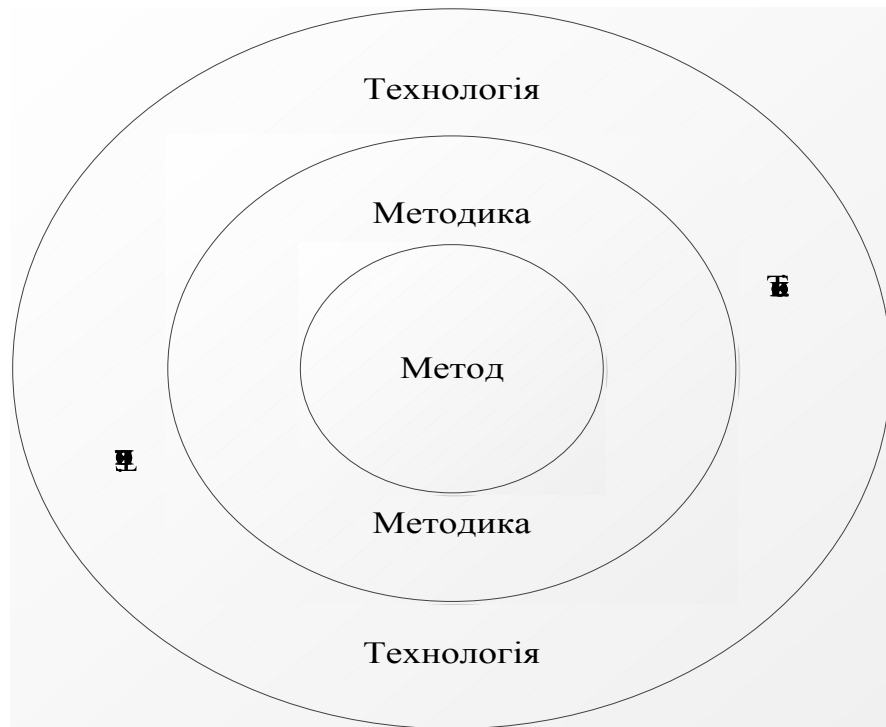


Рис. С. 2. (Мар'яна З.)

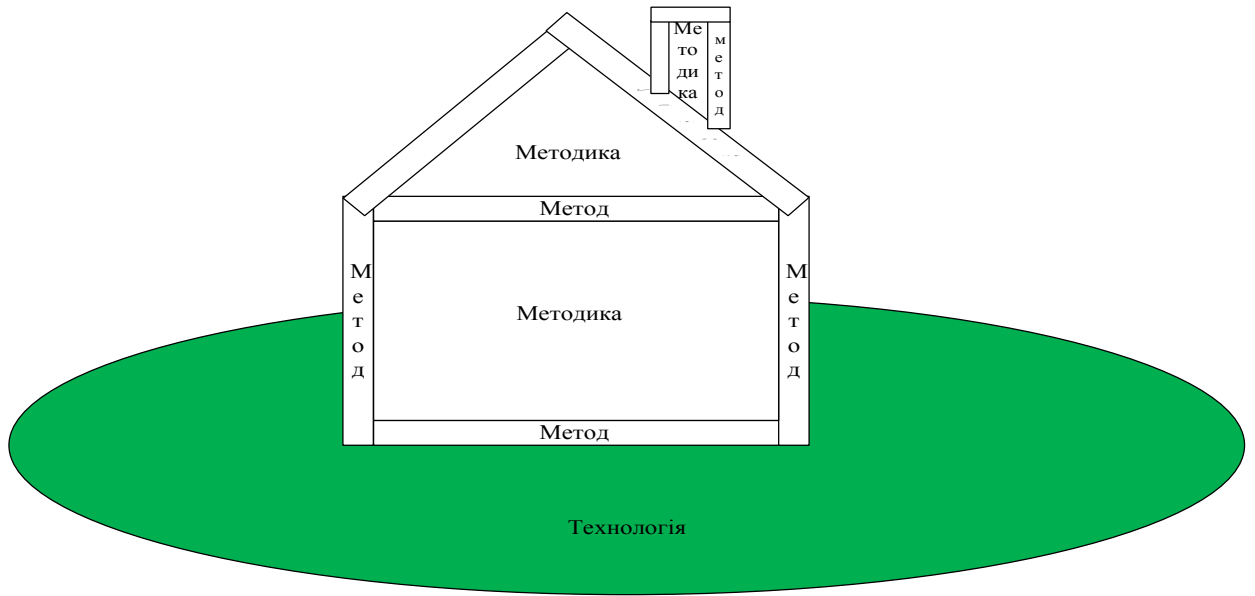


Рис. С. 3. (Марина Р.)

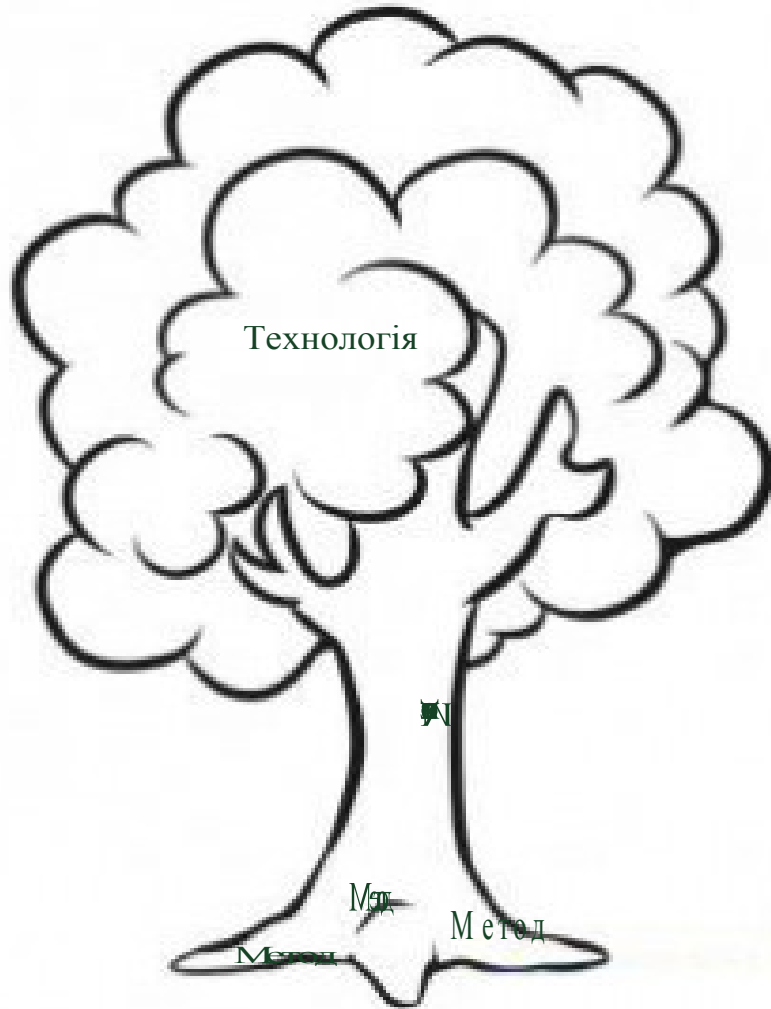


Рис. С. 4. (Ганна Ш.)

Додаток Т
Конструктор практичних занять технології розвитку методичної культури
майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта»

Структурний елемент	Технологічний інструментарій									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
I. Початок	Девіз	Епіграф	Апелювання до досвіду	Приваблива мета	Презентація	Реклама	Фасилітація	Повідомлення цілі і завдань	«Запроси мене»	Мотивація діяльності
II. Перевірка вхідного рівня навч. досягнень	Ігри-вправи	Аналіз пед. ситуацій	Взаємоперевірка	Педагогічний консіліум	Експресопитування	Незавершені речення	Опитування по колу	«Я – тобі, ти – мені»	Самопрезентація «Я це можу»	Аукціон ідей
III. Формування і розвиток практич. умінь і закріплення знань	Майстер-клас	Кейс-метод	Виконання ігрових завдань	«Імітація»	Мікрівкладання	Рольова гра	Методична майстерня	Ділова гра	Методичний аукціон	Виконання практичних завдань
IV. Контроль, зворотний зв'язок	Афішування	Інвентаризація набутого	Бліцопитування	Знайди помилку	Контрольне запитання	Опитування по колу	Педагогічний консіліум	Створи інструкцію	Мій алгоритм дій	Взаємоперевірка
V. Підсумок	Дебрифінг	Домашнє завдання	Коментування результатів діяльності	Оцінювання	Письмова рефлексія	Звіт «Я створив»	Вербалізована рефлексія	Самооцінювання	«Лови оцінку»	«Я задоволен»

Додаток У

**Результати діагностування магістрантів експериментальної групи
за показниками розвитку методичної культури
(прикінцевий зріз)**

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
1	1,5	1	2	1	1	1	2	2	1,5	0	0	0	1
2	1,5	1,5	2	2	2	1	1	0	1	1	1	1	2
3	1,5	1,5	1	2	2	1,5	1	1	1,5	2	2	2	2
4	1	1,5	0	2	2	1,5	1	1	2	1	1	1	1
5	1,5	1	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1,5	2
6	1,5	1	1	1	1	1	2	1	2	1	2	1,5	2
7	1,5	1,5	2	1	1	1,5	1	1	1	1	0,5	0	1
8	1,5	1	1	1	1	1,5	2	2	1	0	1	1	1
9	1	1,5	1	1	1	1,5	2	2	2	2	2	2	2
10	1,5	1	2	1	0	0,5	1	1	1	2	2	2	1
11	1	1,5	0	1	1	1	1	1	2	1	1	2	1
12	1,5	1,5	2	2	2	1	1	1	2	1	1	1	2
13	1	1	2	2	1	1	0	2	2	1	2	1,5	2
14	1,5	1	2	2	2	1	1	1	2	2	1,5	2	2
15	1,5	1,5	2	0	0	1,5	0	0	1	1	2	2	1
16	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2	1,5	2
17	1,5	1,5	2	2	1	2	2	1	2	1	1,5	1	2
18	1	1	1	1	1	1,5	1	2	2	2	1	1	2
19	1,5	1	0	1	1	1,5	1	0	2	1	1	1	1
20	1,5	1,5	2	1	1	1,5	2	1	1	2	1,5	1	2
21	1,5	1	2	1	1	1	1	1	2	0	0,5	1	1
22	1,5	1	2	2	1	0,5	2	1	2	2	2	1,5	2
23	1,5	1,5	1	2	0	1,5	2	1	2	1	1,5	1	2
24	1	1,5	2	1	1	1,5	1	2	2	1	1	1,5	2
25	1,5	1,5	2	1	1	1	0	0	0,5	2	2	1,5	1
26	1,5	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1
27	1,5	1,5	2	1	1	1,5	2	2	1	2	2	1,5	2
28	1,5	1,5	2	2	1	1	1	1	1,5	1	0,5	1	2
29	1	1	2	2	1	1,5	1	0	1	2	2	1	2
30	1,5	0,5	1	1	1	1	0	1	1	0	0	0,5	1
31	1,5	1	1	1	1	1	2	1	1	0	2	1	1
32	1	1,5	2	1	1	1	0	1	0,5	1	1	1,5	1
33	1,5	1,5	2	1	1	1	2	2	2	0	0,5	1	1

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
34	1,5	1	1	1	1	1	0	1	0,5	0	0	1	0
35	1,5	1,5	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1
36	1	1,5	1	2	1	0,5	1	2	1,5	2	2	1,5	2
37	1,5	1,5	2	2	1	1	0	1	0,5	1	1	1	1
38	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	1,5	1	1	1,5	2
39	1,5	1	2	0	1	0	1	1	1,5	1	2	1,5	1
40	1,5	1,5	2	1	1	1	0	1	0,5	1	0,5	1	1
41	1,5	1	2	1	1	1,5	1	1	1	0	1	0	1
42	1	1,5	1	1	1	1,5	1	1	1	0	2	1	1
43	1	1	2	1	1	1	1	2	1	2	2	1	1
44	1	1,5	1	1	1	1	1	1	1,5	1	1	1	1
45	1	1,5	2	2	1	1	1	1	2	0	1	0	1
46	1	1	1	2	0	1	1	0	1	1	1	1,5	1
47	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	1,5	2	2	1,5	2
48	1,5	1,5	2	0	0	1	0	1	2	1	1	1	1
49	1	1	2	1	1	1	2	2	1,5	2	2	1,5	2
50	1,5	1,5	2	1	1	1	1	1	1,5	0	2	1	1
51	1	1	2	1	1	1	1	2	1,5	1	1	1,5	1
52	1,5	1,5	2	1	1	1	0	1	0,5	1	2	2	1
53	1,5	1,5	2	0	0	1	1	2	2	2	2	1,5	2
54	1	1	2	0	0	1	0	2	1	0	0,5	0,5	0
55	1	1	2	2	1	1	1	2	1,5	0	2	1,5	2
56	1,5	1,5	2	2	1	1	1	2	1,5	0	0,5	1	2
57	1	1,5	2	0	0	1,5	1	2	1,5	1	1	1	1
58	1	1,5	1	1	1	1	1	0	0,5	0	2	1	1
59	1,5	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1,5	1
60	1,5	1,5	2	0	0	1	1	2	1,5	2	2	2	2
61	0,5	0,5	1	0	1	1	1	2	1,5	0	0	0,5	1
62	1,5	1,5	2	1	1	1	0	1	0,5	1	2	1,5	1
63	1	1	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1
64	1	1,5	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1
65	1	1,5	2	1	1	1	1	1	1	1	2	1,5	2
66	1,5	1,5	2	0	0	1	0	1	0	2	1	1	1
67	1,5	1	2	1	0	0,5	0	0	0,5	1	1	1	1
68	1	1,5	2	2	1	1	1	1	0	0	1	1	2
69	1	1	2	2	2	1,5	1	2	1,5	1	0,5	0	2
70	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	0	1
71	1	1,5	2	0	0	1	2	2	1	2	2	2	2
72	1	1,5	2	0	1	1	1	1	1,5	0	0	1	1
73	1,5	1,5	2	1	1	1	2	1	1,5	1	2	2	2

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
74	1,5	1	2	2	2	1	2	1	1,5	2	2	1	2
75	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1	2
76	1,5	1	2	1	1	1	2	1	2	2	1,5	1	2
77	1,5	1,5	2	1	1	1,5	2	2	2	1	1	1	2
78	0,5	1	1	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2
79	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	2	0	0,5	1	1
80	1	1	2	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2
81	1	1	1	0	1	0,5	0	1	0	1	1	1	0
82	1,5	1,5	2	2	2	1,5	2	2	1,5	1	1,5	1	2
83	1	1,5	2	1	1	1,5	0	2	1	0	0,5	1	1
84	1,5	1	1	2	1	1	1	2	1	2	1	1	2
85	1,5	1,5	2	2	0	1	1	1	1,5	0	1,5	1	1
86	1,5	1	2	1	1	1	1	0	1,5	2	1	0,5	1
87	1	1	1	1	1	1,5	2	2	1	0	2	1	1
88	1,5	1	2	1	1	1	0	1	1,5	2	2	2	2
89	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
90	0,5	1	1	1	2	1	1	2	1,5	0	0	1	1
91	1,5	1,5	2	1	1	1,5	2	2	1	1	1	1	2
92	1	1,5	1	0	0	1	0	1	1	0	1	0	0
93	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	1	0	1	1	1
94	1	1	2	1	1	1	1	1	2	2	2	2	2
95	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	1	1	0	0,5	1
96	1,5	1	2	2	2	1,5	1	0	1	2	2	1	2
97	1,5	1,5	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2	2
98	1	1,5	1	2	2	1,5	1	1	1	2	2	1	2
99	1,5	1,5	2	1	1	1	0	1	0,5	2	1	0,5	1
100	1,5	1	2	1	1	1	1	2	1,5	1	1	1	2
101	1	1,5	1	2	2	1,5	2	2	1	0	1	1,5	2
102	1,5	1	1	2	2	1,5	1	2	2	1	0,5	0	1
103	1	1,5	2	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2
104	1,5	1	1	2	1	1,5	2	2	1	2	2	2	2
105	1,5	1,5	2	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1
106	1,5	1	1	2	2	1,5	2	2	2	2	2	2	2
107	1,5	1	2	2	2	1,5	1	2	1	2	2	2	2
108	1	1,5	2	2	2	1	2	2	2	2	2	1	2
109	1,5	1	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1,5	2
110	1,5	1,5	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	2
111	1,5	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
112	1,5	1	2	2	2	1,5	2	2	2	1	0,5	1	2
113	1,5	1,5	2	1	1	1	2	1	2	2	2	2	2

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
114	1	1	1	1	2	0,5	1	1	2	2	1,5	2	1
115	1,5	1	1	0	2	1	2	2	1	2	2	1,5	2
116	1,5	1,5	2	2	2	1,5	2	2	2	2	1	2	2
117	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	1	1	1
118	1,5	1,5	1	1	1	1	2	1	2	2	2	1,5	2
119	1,5	1	2	1	1	1	1	0	1	1	1	1,5	1
120	1	0,5	2	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1
121	1,5	1	1	2	0	1	0	1	0,5	2	1	1,5	1
122	1,5	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	2
123	1,5	1	2	1	1	1	1	2	1	1	0	1,5	1
124	1	1	1	2	2	1,5	0	1	1	1	2	1	1
125	1	1,5	2	2	2	1,5	2	2	1	2	1,5	2	2
126	1,5	1,5	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1,5	1
127	1,5	1	1	2	2	1,5	1	1	1	2	1	2	2
128	1,5	1,5	2	1	1	1,5	1	1	2	0	0	1	1
129	1	1,5	2	2	2	1,5	2	2	2	2	1	2	2

Додаток Ф
Результати діагностування магістрантів контрольної групи
за показниками розвитку методичної культури
(прикінцевий зріз)

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0,5	1
2	1	1,5	1	1	1	0,5	0	0	1	0	2	1	1
3	1	1,5	1	0	0	0	1	1	1	1	1	2	1
4	1,5	1,5	1	2	1	1	1	1	2	2	2	0,5	2
5	1	1,5	1	1	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0
6	1,5	1	0	2	1	1	1	1	0	0	2	0	1
7	1,5	1,5	1	1	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0,5	0	0	1	0
9	1,5	1,5	1	0	1	0,5	2	2	2	2	2	0,5	2
10	1	0,5	0	1	0	0	1	1	1	1	1,5	1	0
11	0	0,5	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1
12	1,5	1,5	1	2	1	1	1	1	1,5	1	1	0,5	2
13	1,5	1,5	1	1	0	0,5	1	1	1	1	1,5	1	1
14	1	1	0	0	1	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
15	0	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1	2	2	0,5	1
16	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	1	0
17	1	0,5	1	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
18	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	1	1	1	0	0	0	1	0	2	2	1	1	1
20	1	1,5	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
21	1	1,5	1	1	0	0,5	1	1	1,5	0	1	0	0
22	1	1	0	2	1	1	0	0	1	1	1	1	1
23	1	0,5	0	1	1	1	1	1	2	0	1,5	0,5	1
24	1	0,5	0	0	1	0,5	1	1	2	1	1	1	0
25	1	1	0	1	0	0	1	0	2	2	2	2	1
26	1,5	1,5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1
27	1	1	0	1	0	1	0	1	0	2	2	1	1
28	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1
29	1	1,5	0	1	0	0,5	0	0	0,5	2	1	1	1
30	0	0,5	0	0	0	0	0	0	0	1	2	1,5	0
31	1	1	1	2	1	1	0	0	0	1	0,5	0	1
32	1,5	1,5	1	2	1	1	0	1	0	0	0	0	1
33	1,5	1,5	0	1	0	0,5	0	1	0	0	0,5	0,5	0
34	1	1	0	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
35	1,5	1	1	1	1	1,5	0	0	1	0	2	1	1
36	1	0,5	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0,5	0

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
37	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
38	1	1,5	1	2	1	1	0	0	0,5	0	0	0,5	1
39	1	1	0	2	1	0	1	2	1,5	1	0,5	1,5	1
40	1	1	1	1	0	1	1	1	0,5	2	2	2	1
41	0	0,5	0	1	0	0	0	0	0	1	0,5	0	0
42	1	1	1	0	0	0,5	2	2	1,5	0	0,5	0	1
43	0	0	0	0	1	0,5	1	1	1,5	0	0	0	0
44	1	1,5	1	1	0	0,5	0	0	1	1	1	0	0
45	1,5	1,5	0	2	1	1	0	0	1	2	2	1	1
46	1	0,5	0	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
47	1	1,5	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0
48	1,5	1	1	0	1	1	1	1	1,5	1	2	1	1
49	1	1	0	2	2	2	0	0	0	1	0,5	0	1
50	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0
51	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	2	2	1
52	1	1	0	0	0	0,5	0	0	1	2	1	1	1
53	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1
54	1,5	1,5	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1
55	1,5	1,5	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0,5	1
56	0,5	1	0	1	0	0,5	1	2	1,5	2	2	1	1
57	1,5	1,5	1	0	0	0	1	2	1,5	1	1	0	1
58	1	0,5	1	1	0	0	1	1	1,5	2	2	1	1
59	1	1	1	1	1	1	0	0	1	0	2	0,5	1
60	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1
61	1,5	1,5	1	1	1	0,5	0	0	1	1	1	0,5	1
62	1	1	0	1	0	0,5	1	1	0,5	1	1	0,5	1
63	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,5	0,5	0
64	1	1	1	2	1	1,5	0	0	1	0	2	1	1
65	0,5	1	0	2	1	1,5	1	1	1,5	2	2	1	1
66	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0,5	1
67	1,5	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1,5	1	0
68	1	1	1	1	0	0,5	0	0	0	0	0,5	0,5	0
69	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1
70	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	0	0	1,5	0,5	1
71	1	1	1	1	0	0,5	0	0	1	2	1	1	1
72	1	1	0	0	0	0	1	1	1,5	0	2	1	1
73	0	0,5	0	1	1	1	0	0	0	1	1	1	0
74	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	2	1,5	1
75	1,5	1,5	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1	2
76	1	1	1	1	0	0	1	1	2	1	1	0	1

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
77	1	1	1	2	0	1	1	2	2	0	1	0	1
78	1,5	1,5	1	2	1	0	1	1	2	1	0,5	0	1
79	1	0	0	1	0	0,5	2	2	2	0	1	0	0
80	1	1	0	2	1	1	1	1	2	2	2	2	2
81	1	0,5	0	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1
82	1,5	1,5	1	1	0	0	0	0	0	2	2	0,5	1
83	1	0,5	1	2	1	1,5	1	1	1	0	0	1	1
84	1	1	0	1	1	0	0	0	0	1	0,5	0	0
85	0	1	0	1	0	1	0	0	1	0	0,5	0	0
86	1,5	1,5	2	0	0	0	1	1	1	0	0,5	1	1
87	1	1	0	2	1	1,5	1	1	1,5	0	2	0	1
88	0	1	0	1	0	0,5	1	1	0	0	0	0	0
89	1	1,5	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
90	1	1,5	1	1	0	0,5	1	1	2	1	1	0	1
91	1	1,5	1	2	1	1,5	0	0	1	2	2	1	1
92	1,5	1	1	1	0	0,5	0	0	0	2	2	0,5	1
93	1	1	1	2	2	1,5	0	0	0	1	1,5	1	1
94	1	0,5	0	2	1	0,5	0	0	1	1	1	1	0
95	1	1	1	0	0	0	1	1	1	2	2	0,5	1
96	1	1,5	0	1	1	0,5	0	0	0,5	0	0,5	1	0
97	1	1	1	1	0	0,5	1	1	1	0	0,5	0,5	0
98	0	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	1	1	0
99	1,5	1,5	1	2	2	1,5	1	1	0,5	1	1	0,5	2
100	1,5	1	0	2	1	1	1	1	1	2	2	1	2
101	1	0,5	0	1	0	0,5	1	1	1,5	1	1	0,5	0
102	0	1	0	2	1	0	1	1	1,5	0	0,5	0,5	0
103	1,5	1,5	2	2	1	0	1	1	1,5	2	2	1	2
104	1	0,5	0	1	0	0	2	2	1,5	1	1	0	1
105	1,5	1	1	2	1	1	2	2	1,5	0	2	1	2
106	1	1,5	1	0	0	0	0	0	0,5	1	1	0,5	0
107	1,5	1,5	2	1	0	0	0	0	1	2	2	2	1
108	1,5	1,5	1	2	2	1,5	2	2	1,5	0	0	0,5	2
109	1	1	0	1	1	0,5	0	0	0	1	0,5	1,5	1
110	1	0,5	0	1	1	0,5	0	0	1	0	0,5	0	0
111	1,5	1,5	1	1	0	0	1	1	1,5	0	0,5	0	1
112	1,5	1,5	1	2	1	0	0	0	1	0	2	1	1
113	1,5	1,5	1	1	1	0,5	1	1	1	1	1	1	1
114	1	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0
115	1	1,5	1	1	1	0	2	2	1,5	1	2	1	2

Продовження таблиці

№ п/п	П 1.1	П 1.2	П 1.3	П 2.1	П 2.2	П 2.3	П 3.1	П 3.2	П 3.3	П 4.1	П 4.2	П 4.3	Рез- т
116	1,5	1,5	1	2	1	1	0	0	0,5	2	1	1	2
117	1	1,5	1	1	0	0,5	0	0	0	1	1	0	0
118	1	0,5	0	2	2	0,5	0	0	0	0	0	0	0
119	1	0,5	0	2	2	0,5	0	0	0,5	1	0,5	0	0
120	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	1
121	1	1	1	1	1	0,5	0	1	1	0	2	2	1
122	0	1	0	2	1	0	1	1	1	0	1	0	0
123	1,5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
124	1	1,5	1	1	0	0	0	0	0,5	2	2	1	1
125	1	0,5	0	1	0	0,5	2	2	1,5	2	2	1	1
126	1,5	1	1	0	0	0	0	1	1	0	2	0,5	1
127	1,5	0	0	0	1	0,5	0	0	0,5	1	1	1	0
128	1	1	1	1	0	0	0	0	0,5	0	2	1	0

Додаток X

Таблиця X.1

Динаміка розвитку показників методичної культури майбутніх викладачів (у %)
(експериментальна група)

Компоненти методичної культури	Група	Експериментальна група								
	Рівні	Низький			Середній			Достатній		
	Показники	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Когнітивний компонент	П1.1	36,43	2,33	-34,10	42,64	35,66	-6,98	20,93	62,02	41,09
	П1.2	30,23	2,33	-27,90	42,64	45,74	3,10	27,13	51,94	24,81
	П1.3	60,47	3,10	-57,37	39,53	32,56	-6,97	0,00	59,69	59,69
Діяльнісно-організаційний компонент	П2.1	30,01	11,63	-18,38	48,06	55,81	7,75	20,93	32,56	11,63
	П2.2	69,77	12,40	-57,37	30,23	66,67	36,44	0,00	20,93	20,93
	П2.3	78,29	5,43	-72,86	20,16	64,34	44,18	1,55	30,23	28,68
Рефлексивно-оцінний компонент	П3.1	53,49	17,83	-35,66	43,41	52,17	8,76	3,10	29,46	26,36
	П3.2	48,84	10,08	-38,76	44,96	43,41	-1,55	6,20	46,51	40,31
	П3.3	37,21	11,63	-25,58	42,64	33,33	-9,31	20,16	55,04	34,88
Ціннісно-мотиваційний компонент	П4.1	37,98	21,71	-16,27	41,86	38,76	-3,10	20,16	39,53	19,37
	П4.2	26,36	16,28	-10,08	40,31	37,21	-3,10	33,33	46,51	13,18
	П4.3	51,16	10,85	-40,31	39,53	46,51	6,98	9,30	42,64	33,34

Таблиця X.2

Динаміка розвитку показників методичної культури майбутніх викладачів (у %)

(контрольна група)

Компоненти методичної культури	Група	Контрольна група								
	Рівні	Низький			Середній			Достатній		
	Показники	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця	До	Після	Різниця
Когнітивний компонент	П1.1	35,94	12,50	-23,44	42,97	59,38	16,41	21,09	28,13	7,04
	П1.2	26,69	20,31	-6,38	42,97	46,09	3,12	27,34	33,59	6,25
	П1.3	60,16	45,31	-14,85	39,84	52,34	12,50	0,00	2,34	2,34
Діяльнісно- організаційний компонент	П2.1	30,47	23,44	-7,03	48,44	50,78	2,34	21,09	25,78	4,69
	П2.2	69,53	50,78	-18,75	30,47	44,53	14,06	0,00	4,69	4,69
	П2.3	78,13	67,19	-10,94	20,31	25,00	4,69	1,56	7,81	6,25
Рефлексивно- оцінний компонент	П3.1	53,91	48,44	-5,47	42,97	45,31	2,34	3,13	6,25	3,12
	П3.2	49,22	43,75	-5,47	44,53	46,88	2,35	6,25	9,38	3,13
	П3.3	37,50	33,59	-3,91	42,97	39,06	-3,91	19,53	27,34	7,81
Ціннісно- мотиваційний компонент	П4.1	37,50	31,25	-6,25	42,19	53,91	11,72	20,31	14,84	-5,47
	П4.2	25,78	18,75	-7,03	40,63	52,34	11,71	33,59	28,91	-4,68
	П4.3	50,78	43,75	-7,03	39,84	42,19	2,35	9,38	14,06	4,68

Додаток Ц

Розрахунок значущості змін у рівнях розвитку методичної культури експериментальної групи після дослідно-експериментальної роботи

Для розрахунку використано медіанний критерій.

Для перевірки гіпотези H_0 ($H_0 : Md_{es} \neq Md_{ef}$ - медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів експериментальної групи до і після дослідно-експериментальної роботи не є рівними) як вхідні дані використано вектор

$$X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}\},$$

де X_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта експериментальної групи до дослідно-експериментальної роботи (констатувальний зріз) і вектор

$$Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{129}\},$$

де Y_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта експериментальної групи після дослідно-експериментальної роботи (контрольний зріз). Величини x_i, y_i приймають значення чисел за обраною шкалою (0, 1, 2).

Через об'єднання векторів X і Y будується вектор

$$Z = XY = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}, y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{129}\}.$$

За допомогою підсумовування кількості однакових значень у векторах X, Y і Z побудовано сукупності абсолютних частот появи подій.

$$XA = \{x_{a1}, x_{a2}, \dots, x_{aj}, \dots, x_{aM}\}$$

$$YA = \{y_{a1}, y_{a2}, \dots, y_{aj}, \dots, y_{aM}\},$$

де $j = \overline{1, M}$, M – кількість градацій в обраній шкалі вимірів;

x_{aj}, y_{aj} – частоти появи значень у першій і другій серіях вимірювань

$$x_{aj} = \left. \sum_{i=1}^{N1} (x_i = g_j) \right| \quad y_{aj} = \left. \sum_{i=1}^{N2} (y_i = g_j) \right|$$

де g_j – j -е значення в обраній шкалі.

Аналогічним чином побудовано вектор Z_A і заповнена таблиця, що містить п'ять колонок.

Таблиця частот

Шкала вимірювань	Вектор X_A (частоти вибірки ЕГ до ДЕР)	Вектор Y_A (частоти вибірки ЕГ після ДЕР)	Вектор Z_A (частоти об'єднаної вибірки)	Вектор Z_Σ (накопичена частота об'єднаної вибірки)
2	6	65	71	258
1	51	60	111	187
0	72	4	76	76

Накопичена частота знайдена через послідовне підсумовування частот вектора Z_A , починаючи з малих значень обраної шкали.

Медіана об'єднаної вибірки M_z визначена завдяки діленню максимального значення накопиченої частоти на два і вирізнення рядка MED таблиці 1, в якій знаходиться це значення.

Шкала вимірювань	Вектор Z_Σ
M		$Z_{\Sigma \max}$
M-1		↓
.		.
MZ	(строка MED)	$\frac{Z_{\Sigma \max}}{2}$
1.	←—————	2
.		

Потім проведено розбиття членів векторів X_A і Y_A на дві категорії – ті, що стоять в табл.1 над рядком MED і ті, що не вище рядка MED. У кожній

категорії частоти підсумовано і заповнено нову таблицю (Табл.2), що містить суми частот у чотирьох перелічених категоріях.

	Вектор XА (ЕГ констатувальний зріз)	Вектор YA (ЕГ контрольний зріз)
> Mz	$Q_{1X} = \sum_{j>M_z} x_{aj}$	$Q_{1y} = \sum_{j>M_z} y_{aj}$
≤ Mz	$Q_{2X} = \sum_{j\leq M_z} x_{aj}$	$Q_{2y} = \sum_{j\leq M_z} y_{aj}$

У нашому випадку це:

	Вектор XА (ЕГ констатувальний зріз)	Вектор YA (ЕГ контрольний зріз)
> Mz	Q1EГs=6	Q1EГf=65
≤ Mz	Q2EГs=123	Q2EГf=64

Обчислення спостережуваної статистики здійснене за формулою:

$$T_{\text{набл}} = \frac{(N_1 + N_2) \left(|Q_{1x} \cdot Q_{2y} - Q_{2x} \cdot Q_{1y}| - \frac{(N_1 + N_2)}{2} \right)^2}{(Q_{1x} + Q_{1y})(Q_{2x} + Q_{2y})(Q_{1x} + Q_{2x})(Q_{1y} + Q_{2y})}$$

$$T_{\text{набл}} = \frac{(129 + 129) \left(|6 \cdot 64 - 123 \cdot 65| - \frac{129 + 129}{2} \right)^2}{(6 + 65)(123 + 64)(6 + 123)(65 + 64)} = 65,3696$$

Критичне значення статистики $T_{\text{крит}}$ знайдене за допомогою табл. 3

Таблиця розподілу χ^2 (хі-квадрат):

α чи 1- α	0,1 чи 0,9	0,05 чи 0,95	0,025 чи 0,975	0,01 чи 0,99
$T_{\text{крит}}$	2,706	3,841	5,024	6,635

$T_{\text{набл}}$ значно більше, ніж $T_{\text{крит}}$ – отже різниця між результатами діагностування магістрантів експериментальної групи до і після дослідно-експериментальної роботи є статистично вагомою.

Для перевірки гіпотези H_1 ($H_1: Md_{ks} = Md_{kf}$ медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів контрольної групи до і після дослідно-експериментальної роботи є рівними) як вхідні дані використано вектор

$$X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{128}\},$$

де X_i – значення рівня розвитку методичної культури і-го магістранта контрольної групи до дослідно-експериментальної роботи і вектор

$$Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\},$$

де Y_i – значення рівня розвитку методичної культури і-го магістранта контрольної групи після дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця частот у цьому разі має вигляд:

Шкала вимірювань	Вектор ХА (частоти вибірки КГ до ДЕР)	Вектор YA (частоти вибірки КГ після ДЕР)	Вектор ZA (частоти об'єднаної вибірки)	Вектор ZΣ (накопичена частота об'єднаної вибірки)
2	3	12	15	256
1	60	73	133	241
0	65	43	108	108

Таблиця сум частот:

	Вектор ХА (ЕГ до ЕДР)	Вектор YA (ЕГ після ЕДР)
$> Mz$	Q1EГs=3	Q1EГf=12
$\leq Mz$	Q2EГs=125	Q2EГf=116

$$T_{\text{набл}} = \frac{(128 + 128) \left(|3 * 116 - 125 * 12| - \frac{128 + 128}{2} \right)^2}{(3 + 12)(125 + 116)(3 + 125)(12 + 116)} = 4,5322$$

$T_{\text{набл}}$ менше табличного значення $T_{\text{крит}}$ на рівні значущості $\alpha = 0,025$.

Для перевірки гіпотези $H_2 (H_2 : Md_{ef} \neq Md_{kf} - \text{медіани сукупностей значень результатів діагностування магістрантів експериментальної і контрольної груп після дослідно-експериментальної роботи не є рівними})$ як вхідні дані використано вектор

$$X = \{x_1, x_2, \dots, x_i, \dots, x_{129}\},$$

де X_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта експериментальної групи після дослідно-експериментальної роботи і вектор $Y = \{y_1, y_2, \dots, y_i, \dots, y_{128}\}$,

де Y_i – значення рівня розвитку методичної культури i -го магістранта контрольної групи після дослідно-експериментальної роботи.

Таблиця частот у цьому разі має вигляд:

Шкала вимірювань	Вектор ХА (частоти вибірки КГ до ДЕР)	Вектор УА (частоти вибірки КГ після ДЕР)	Вектор ЗА (частоти об'єднаної вибірки)	Вектор ZΣ (накопичена частота об'єднаної вибірки)
2	65	12	77	257
1	60	73	133	180
0	4	43	47	47

Таблиця сум частот

	Вектор ХА (ЕГ до ДЕР)	Вектор УА (ЕГ після ДЕР)
$> Mz$	Q1EГs=65	Q1EГf=12
$\leq Mz$	Q2EГs=64	Q2EГf=116

$$T_{\text{набл}} = \frac{(129 + 128) \left(|65 * 116 - 64 * 12| - \frac{129 + 128}{2} \right)^2}{(65 + 12)(64 + 116)(65 + 64)(12 + 116)} = 49,5637$$