

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«КРИВОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ»
КРИВОРІЗЬКИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ ІНСТИТУТ

В. В. САДОВА

**ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ
ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСИПЛІН
У ПІДГОТОВЦІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

МОНОГРАФІЯ

КРИВИЙ РІГ
ВИДАВЕЦЬ РОМАН КОЗЛОВ
2016

УДК 37.05:[378.011.3–051]:373.3]

ББК 74.58

С 14

Рекомендовано до друку
вченою радою Криворізького педагогічного інституту
ДВНЗ «Криворізький національний університет»
(протокол № 4 від 12 листопада 2015 р.)

Рецензенти

- Кодлюк Ярослава Петрівна**, доктор педагогічних наук, професор;
професор кафедри педагогіки, Тернопільський національний
педагогічний університет імені Володимира Гнатюка
- Малихін Олександр Володимирович**, доктор педагогічних наук, професор;
завідувач кафедри романо-германських мов і перекладу,
Національний університет біоресурсів і природокористування
- Мишеніна Тетяна Михайлівна**, доктор педагогічних наук, доцент;
професор кафедри української мови КПІ ДВНЗ «КНУ»

Науковий редактор

Хомич Лідія Олексіївна, доктор педагогічних наук, професор;
заступник директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
НАПН України з науково-експериментальної роботи

Садова В. В.

С14 **Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти** : монографія / Віта Вадимівна Садова ; наук. ред. проф. Л. О. Хомич ; КПІ ДВНЗ «КНУ», МОН України. — Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. — 392 с.

ISBN 978-617-7104-60-4

Висвітлено широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних з підвищенням якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Визначено дидактичні умови, розроблено синкретичну модель процесу, розглянуто важливі питання вдосконалення методики викладання педагогічних дисциплін у сучасному педагогічному виші.

Адресовано науковцям — дидактам вищої школи, викладачам, аспірантам, майбутнім учителям, широкому педагогічному загалу.

УДК 37.05:[378.011.3–051]:373.3]

ББК 74.58

ISBN 978-617-7104-60-4

© В. В. Садова, 2016

MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE OF UKRAINE
STATE INSTITUTION OF HIGH EDUCATION
“KRYVYI RIH NATIONAL UNIVERSITY”
KRYVYI RIH PEDAGOGICAL INSTITUTE

V. SADOVA

**FUNDAMENTALIZATION OF THE CURRICULUM
OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES
IN THE PROCESS OF TRAINING
FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL:
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECTS**

MONOGRAPH

KRYVYI RIH
PUBLISHER ROMAN KOZLOV
2016

UDC 37.05: [[378.011.3-051]:373.3]

LBC 74.58

C 14

Approved for publication
by the Academic Council of Kryvyi Rih Pedagogical Institute
State Institution of High Education «Kryvyi Rih National University»
(protocol # 4, 12 November, 2015)

Reviewers

Kodliuk Yaroslava Petrivna, Doctor of pedagogic sciences, full professor; Professor at the Department of Pedagogics,
Volodymyr Hnatyuk Ternopil National Pedagogical University

Malykhin Oleksandr Volodymyrovych, Doctor of pedagogic sciences, full professor; Head of the Department of Romance and Germanic Languages and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine

Mishenina Tetiana Mykhailivna, Doctor of pedagogic sciences, docent; Professor at the Department of the Ukrainian language, State Institution of High Education «Kryvyi Rih National University», Kryvyi Rih Pedagogical Institute

Science editor

Homich Lidia Oleksiivna, Doctor of pedagogic sciences, full professor; Deputy Director of Scientific Studies at Institute of Pedagogical Education and Adult Education of NAES of Ukraine

Sadova V.

C14 **Fundamentalisation of the curriculum of pedagogical disciplines in the process of training future teachers of primary school: theoretical and methodological aspects** : monograph / Vita Sadova ; science ed. prof. L. Khomych ; KPI SIHE “KNU”, MES Ukraine. — Kryvyi Rih : Publisher R. Kozlov, 2016. — 392 p.

ISBN 978-617-7104-60-4

This scientific study outlines a wide range of theoretical and practical issues connected with the essential increase in the effectiveness of training of future teachers of primary school via the fundamentalisation of the curriculum of pedagogical disciplines. The development of the conceptual basis of fundamentalisation is realized through defining didactic conditions and working out syncretic pattern of fundamentalisation of the curriculum of pedagogical disciplines. Essential issues of the improvement of methodology of teaching pedagogical disciplines in modern pedagogical educational establishments have been studied.

This research may be of great help for post-graduate students, future teachers of primary schools and other representatives of the pedagogical environment.

UDC 37.05: [[378.011.3-051]:373.3]

LBC 74.58

ISBN 978-617-7104-60-4

© V. Sadova, 2016

ЗМІСТ

Вступ	11
Розділ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	16
1.1. Філософсько-епістемологічне та загальнодидактичне обґрунтування доцільності вивчення проблеми формування змісту педагогічної освіти	16
1.2. Професійна підготовка майбутнього вчителя початкової школи: аналіз основних понять	33
1.3. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін: експлікація дидактичного феномену	48
1.3.1. Джерела та функції змісту педагогічних дисциплін	49
1.3.2. Структурно-понятійний аналіз категорій фундаментальності та фундаменталізації.....	62
1.3.3. Гносеологічні основи, закономірності та принципи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін	71
1.4. Методологічні парадигми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.....	81
Висновки до розділу 1.....	96
Розділ 2. ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	99
2.1. Трансформації змісту педагогічних дисциплін у процесі професійної підготовки (історико- дидактична ретроспектива)	99

2.2. Методичні особливості викладання педагогічних дисциплін у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі	106
2.3. Дидактичні умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи	118
2.3.1. Проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін як базова дидактична умова його фундаменталізації	118
2.3.2. Оптимальне сполучення інноваційних та традиційних форм і методів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкової школи	126
2.3.3. Створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання і вивчення педагогічних дисциплін	153
2.3.4. Персоналізація навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін	161
2.3.5. Диз'юнктивний моніторинг якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін	169
Висновки до розділу 2	180

Розділ 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. Обґрунтування синкретичного характеру моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін	184
3.2. Технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін (сутнісно-процесуальні характеристики)	199
3.2.1. Фундаменталізація змісту науково-теоретичної інформації в підготовці майбутніх учителів початкової школи	207
3.2.2. Фундаменталізація змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів під час вивчення педагогічних дисциплін	221

3.2.3. Новітні підходи до фундаменталізації змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів	229
3.2.4. Оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін	235
3.3. Суб'єктивація синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у кеннективних діяльностях викладання й учіння	239
Висновки до розділу 3.....	245
Розділ 4 ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	249
4.1. Обґрунтування критеріальної бази фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін	249
4.2. Особливості апробації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи.....	257
4.3. Прогностичні напрями дослідження проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін	268
Висновки до розділу 4.....	271
ВИСНОВКИ	273
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	281
ДОДАТКИ	338

CONTENTS

INTRODUCTION	11
PART 1. THE THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS OF THE STUDY OF THE ISSUES OF THE FUNDAMENTALIZATION OF THE CURRICULUM OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES	16
1.1. Philosophical, epistemological and general didactic grounding of the necessity of studying the issue of forming the curriculum of pedagogical education.....	16
1.2. Professional training of future teachers of primary school: analysis of the basic concepts	33
1.3. Fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines: explication of the didactic phenomenon	48
1.3.1. Sources and functions of the curriculum of pedagogical disciplines.....	49
1.3.2. Structural and conceptual analysis of the categories of fundamentality and fundamentalization.....	62
1.3.3. Epistemological grounds, mechanism and principles of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines.....	71
1.4. Methodological paradigms of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines	81
Conclusions to Part 1	96
PART 2. DIDACTIC GROUNDS FOR FUNDAMENTALIZATION OF THE CURRICULUM OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING OF A FUTURE TEACHER OF PRIMARY SCHOOL	99
2.1. Transformation of the curriculum of pedagogical disciplines (didactic and historical retrospective)	99

2.2. Methodical peculiarities of teaching of pedagogical disciplines in a modern higher pedagogical establishment.....	106
2.3. Didactic conditions of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines	118
2.3.1. Problematic and conceptual integration of the curriculum of pedagogical disciplines as a key didactic condition of its fundamentalization	118
2.3.2. Optimal integration of innovative and traditional forms and methods of teaching in the process of training of a future teacher of primary school	126
2.3.3. The creation of modern informational and distance environment of teaching and studying pedagogical disciplines	153
2.3.4. Personalization of educational process in individual strategies of the acquisition of the curriculum of pedagogical disciplines	161
2.3.5. Disjunctive monitoring of the effectiveness of the curriculum of pedagogical disciplines	169
Conclusions to Part 2	180

PART 3. CONCEPT BASIS OF THE FUNDAMENTALIZATION

OF THE CURRICULUM OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES IN THE PROCESS OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PRIMARY SCHOOL.....

3.1. Substantiation of the syncretic nature of the syncretic pattern of fundamentalization of curriculum of pedagogical disciplines	184
3.2. Technological description of the realization of syncretic pattern of fundamentalization of curriculum of pedagogical disciplines (content and procedural characteristics)	199
3.2.1. Fundamentalization of the content of the scientific and theoretical information training future teachers of the primary school	207
3.2.2. Fundamentalization of the curriculum of general and practical training future teachers of the primary school studying pedagogical disciplines	221

3.2.3. New approaches to the fundamentalization of the curriculum of self-study of pedagogical sciences	229
3.2.4. Advancement of the curriculum of educational and creative activity of future teachers of primary school in the process of studying pedagogical disciplines	235
3.3. Subjectivization of the syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines in connective activities of teaching and learning	239
Conclusions to Part 3	245
PART 4. PRACTICAL ASPECTS OF THE STUDY OF THE ISSUE OF THE FUNDAMENTALIZATION OF THE CURRICULUM OF PEDAGOGICAL DISCIPLINES	249
4.1. Ensuring the base of criteria of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines	249
4.2. Peculiarities of the approbation of syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines in the process of training future teachers of primary school	257
4.3. Prognostic research directions of the issue of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines	268
Conclusions to Part 4	271
CONCLUSIONS	273
REFERENCES	281
APPENDIX	338

ВСТУП

Сутнісні зрушення в українському суспільстві, пов'язані з реальним затвердженням цінностей та пріоритетів демократичної держави, швидка інтеграція вітчизняної спільноти в загальноєвропейський соціально-політичний, економічний, культурний простір актуалізували проблему якості професійної підготовки майбутнього спеціаліста в період його навчання у вищому навчальному закладі. Усвідомлена широким загалом потреба докорінних змін у системі професійної підготовки продукує нові вимоги до якості педагогічної освіти. Реальний авторитет педагога, розвиток його творчого потенціалу, професійної ініціативності, конкурентоздатності безпосередньо залежать від змістової основи навчальних дисциплін.

Якість освітньої діяльності вищих навчальних закладів у новій редакції Закону України «Про вищу освіту» визначається як «рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань» [232]. Аналіз широкого спектру сучасних напрацювань у галузі дидактики вищої школи свідчить про те, що практично в кожній дисертаційній роботі чи монографічному дослідженні традиційно для нашого часу критиці підлягає так звана «зунівська» модель навчання: наголошується, що знаннева парадигма професійної підготовки зумовлює локалізований, замкнений, предметоцентричний характер вищої освіти, підвищену увагу варто приділяти формуванню практичних умінь, досвіду, ціннісному ставленню до майбутньої професії, особистим якостям тих, хто навчається. Поряд зі справедливим твердженням про те, що позитивний ефект навчання взагалі й професійної підготовки зокрема, адаптованість випускників вищих навчальних закладів до різноманітних професійних та життєвих ситуацій досягається, як правило, не тільки і не стільки за рахунок засвоєння самих теоретичних знань, уважаємо за потрібне, слідом за провідними дидактами минулого й сучасності, наголосити: фундаментом професійної підготовки

майбутнього професіонала у вищій школі завжди були й залишаються донині фундаментальні науково-теоретичні знання, на ґрунті опанування яких формуються професійні уміння та навички, досвід професійно орієнтованої поведінки, професійно-ціннісні норми.

Класичне положення про провідну роль теоретичної підготовки майбутнього фахівця у вищій школі (С. Архангельський [34], В. Буряк [96], С. Гессен [150], О. Глузман [151], С. Гончаренко [157], М. Згуровський [239], В. Краєвський [336], І. Кобиляцький [298], З. Курлянд [490], В. Лозова [370], В. Полонський [519] та інші) критикується сучасними дослідниками часто з суто популістських міркувань, які нічого спільного не мають з дійсно науковою, зваженою й відповідальною позицією справжнього вченого, дослідника. При цьому нівелюється явище фундаментальності наукового знання, як наслідок, — маємо зниження якості фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Тож у сучасних умовах «потребує зміни сам зміст навчання, — підкреслює В. Кремень. — Треба чіткіше та однозначніше визначити фундаментальні знання в різних сферах вивчення людини і світу, сепарувати їх від надмірної інформаційної складової, що має виконувати роль ілюстративного супроводу пізнавального процесу» [344, с. 3].

У період навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі його майбутній професіоналізм карбується шляхом засвоєння змісту навчальних дисциплін різних циклів. Стрижневими серед них є дисципліни педагогічні. Забезпечення гарантованої якості викладання та вивчення педагогічних дисциплін ми пов'язуємо з ідеєю фундаменталізації: у сучасного студента вищого педагогічного навчального закладу, поза залежністю від обраної спеціальності, педагогічна підготовка повинна бути фундаментальною. Саме на основі засвоєння змісту педагогічних дисциплін формується професійно-світоглядна позиція майбутнього педагога, активується пізнавальний потенціал, розвиваються індивідуально-творчі здібності, методичні та дослідницькі вміння, інші професійно важливі якості, властивості, новоутворення.

У колі нашої дослідницької уваги — професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів. Специфіка та різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи всебічно висвітлені у працях О. Іонової [262], Я. Кодлюк [302], О. Комар [310], О. Кучерявого [358], С. Литвиненко [380], Н. Максименко [402],

Д. Паращенко [483], О. Савченко [559], Н. Сінопальнікової [619], Л. Хомич [703]. У визначенні методологічних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, стрижневих для професійної педагогічної підготовки, послуговуємося теоретичними напрацюваннями, здійсненими у межах змістово-процесуальної (В. Беспалько [56], І. Лернер [377], І. Льясов [260], В. Кондрашова [317], В. Краєвський [334]) та компетентнісної (В. Байденко [43], Н. Бібік [65], І. Зимня [245], О. Овчарук [315], О. Савченко [558], А. Хуторської [709]) методологічних парадигм, зіставляємо сучасні теоретичні здобутки в галузі дидактики вищої школи з визнаними досягненнями особистісно орієнтованого (І. Бех [59], Є. Бондаревська [82], І. Зязюн [252], В. Серіков [608]), системно-діяльнісного (Б. Ананьєв [16], В. Давидов [171], О. Леонтєв [372], В. Оконь [460], Н. Талізїна [656], Л. Хомич [700]) підходів. Монографічне дослідження абсорбує досягнення теоретико-методологічних дискурсів сучасної педагогіки: порівняльної дидактики (Н. Абашкіна [1], Н. Авшенюк [9], Д. Боуен [89], В. Вакуленко [100], А. Василюк [102], О. Галус [137], В. Гаманюк [139], І. Задорожна [226], Т. Кошманова [332], О. Локшина [387]), педагогічної інноватики (В. Аношкіна [23], В. Докучаєва [195], О. Вознюк [121], М. Кларін [293], О. Скубашевська [629]), системології (П. Анохін [24], В. Артюхов [32], І. Блауберг [68], Т. Котабринський [331], Н. Кузьміна [348], О. Прікот [523], А. Рапопорт [537], В. Садовський [563]), персонології (А. Адлер [753], А. Бандура [754], Е. Еріксон [758], Т. Парсонс [484]).

У намаганні оптимально сполучати теоретичні й практичні складники досліджуваної проблеми не можемо не зважати на ті труднощі, які є суттєвими для фахової підготовки вчителів початкової школи. Це труднощі, пов'язані, перш за все, з недостатньою розробленістю теоретичних засад професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах запровадження дворівневого циклу здобуття вищої педагогічної освіти та здійснення навчально-пізнавальної діяльності в рамках кредитно-модульної системи, недоліки відбору та структурування змісту педагогічної інформації у предметній оболонці окремих навчальних дисциплін, недосконалість механізмів оцінювання результатів навчальної роботи майбутніх учителів початкової школи за новими оцінними стандартами та шкалами, зростання масовості вищої педагогічної освіти за рахунок певного зниження якості фахової підготовки.

Перспективи успішного подолання цих труднощів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ми пов'язуємо з вивченням методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі, розробкою та впровадженням дидактичних умов фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін та створенням синкретичної моделі фундаменталізації змісту на ідеях логіко-емпіричної єдності змісту, конструктивного альтернативізму, понятійної стрижнезації. Монографія містить технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін: приділяється увага фундаменталізації змісту науково-теоретичної інформації як навчальної, висвітлюються питання фундаменталізації змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів під час семінарів та практикумів з педагогічних дисциплін, досліджуються особливості організації самостійної роботи студентів з педагогічних дисциплін та питання оновлення пізнавально-творчої діяльності майбутніх педагогів початкової школи.

Сучасна фундаментальна наука забезпечує високі технології, якісну освіту, високу культуру, здорове суспільство з відповідними моральними та духовними цінностями. І фундаменталізація педагогічних дисциплін у цьому процесі повинна відігравати належну роль.

Структура монографічного дослідження зумовлена потребами висвітлення теоретико-методологічних підстав вивчення проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти, визначенням дидактичних основ та основних концептуальних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі, деталізацією практичних напрямів здійснення фундаменталізації та окресленням перспектив подальших наукових розвідок. Надана вашій увазі монографія містить вступ, чотири розділи, висновки до кожного розділу, загальні висновки, список використаних джерел, додатки. Така структура зумовлена загальною логікою наукового дослідження та його методичним інструментарієм.

Автор монографії висловлює слова найщирішої вдячності науковому консультанту доктору педагогічних наук, професору **Л. О. Хомич** та рецензентам: доктору педагогічних наук, професору **Я. П. Кодлюк**, доктору педагогічних наук, професору **О. В. Малихіну**, доктору педагогічних наук, доценту **Т. М. Мішеніній** за наукову підтримку, доцільні поради, побажання та рекомендації.

Ми свідомі того, що монографічне дослідження не надає вичерпних відповідей на питання, пов'язані з модернізацією сутнісних основ професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, однак маємо надію, що якісний динамізм цієї підготовки не в останню чергу залежить від упровадження у практику навчання тих ідей, що містяться у цій монографії. Широ сподіваємося, що монографія стане в пригоді науковцям, викладачам педагогічних дисциплін, магістрантам та аспірантам, студентам — майбутнім учителям початкової школи, педагогам, які працюють з учнями молодшого шкільного віку.

Розділ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1. ФІЛОСОФСЬКО-ЕПІСТЕМОЛОГІЧНЕ ТА ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

У широких педагогічних колах загальноновизнаною є теза про те, що педагогіка як наука на тлі гуманітарного контексту знань про людину виокремлюється у другій половині XVII століття: саме в цей період індивідуальна та колективна свідомість продукує появу завершених педагогічних теорій, рекомендацій освітнього характеру. Між тим, у деяких дослідженнях (І. Безрогова, О. Варьяш [26]) ця планка знижується до другої половини XII ст. внаслідок появи низки праць педагогічного спрямування, серед яких — «Металогіка» І. Солсберійського: «Відаючи данину обґрунтуванню вивчення граматики, риторики та діалектики, Іоанн намагається сформулювати для педагога та учня найкращий спосіб досягнення знань... Питання прийомів навчання, призабуті з часів Квінтіліана та Ієроніма, знову починають викликати інтерес самі по собі» [26, с. 10–11]. Оперування мислителем такими категоріями, як «способи досягнення знань», «прийоми навчання» дозволяє віднести цей твір до прообразів праць суто дидактичних. Саме слово «дидактика» (від грец. *διδασκικός* — повчальний [158]) як синонім словосполучення «мистецтво навчати» популяризується у творах Ф. Бекона [49], Я. А. Коменського [312], В. Ратке [493]. Філософсько-педагогічні трактати, праці геніальних

мислителів — наслідок узагальнення досвіду здійснення навчання й виховання підростаючого покоління. Дидактика, за висловом Я. А. Коменського, є «живою типографією, інакше кажучи, мистецтвом детально друкувати мудрість не на папері, а в головах» (цитата за джерелом [417, с. 107]). У глобальному ж контексті, за задумом геніального чеського філософа, дидактика повинна стати основним інструментом того, щоб «у християнській державі менше було б мороку, смуту, розладу, а більше світла, порядку, миру і спокою» (цитата за джерелом [275, с. 4]). Протягом XVIII–XIX століть досягнення класичної дидактики (педагогічні концепції, теорії, теоретичні погляди та практичні рекомендації видатних представників педагогічної думки) синтезуються і постають як чітко систематизоване, структуроване знання, «частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання у процесі навчання» [158, с. 88]. Саме в такому значенні застосовує термін «дидактика» німецький філософ О. Вільман, публікуючи працю «Дидактика як теорія освіти...» [119], на слов'янських теренах наприкінці XIX — початку XX століття популяризує цей термін П. Каптерев працею «Дидактичні нариси. Теорія освіти» [275].

У XX столітті формується методологічний апарат дидактики, виокремлюються її галузі, розгалужується структура, конкретизуються функції. Відтоді чітко визначено, що дидактика:

— як педагогічна наука пояснює діалектику процесу навчання, умови його реалізації і вдосконалення практики, розкриває суттєві для навчального процесу зв'язки (Ч. Куписевич [356], В. Чайка [714, с. 5]);

— науково обґрунтовує зміст освіти, закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання, створення теорій освіти та навчання прийдешніх поколінь (Б. Єсіпов [470, с. 6] С. Гончаренко [158, с. 88]);

— досліджує процес навчання, шляхи, способи передачі у навчанні змісту освіти (М. Данілов, М. Скаткін [189, с. 7]);

— вивчає інтегрально-взаємопов'язані види діяльності, — викладання (педагогічна діяльність учителя, викладача) та учіння (навчально-пізнавальна діяльність тих, хто вчиться) (В. Онищук [188, с. 6]);

— розробляє теорію освіти і навчання з урахуванням сучасних реалій (М. Гарунов [142], А. Шукін [738, с. 74]);

— спрямована на вивчення і розкриття теоретичних засад організації процесу навчання, на пошук та розробку нових принципів, стратегій, методик, технологій і систем навчання (Н. Бордовська, А. Реан [85, с. 86]).

Дидактика, як і педагогіка в цілому, розвивається нелінійно, суперечливо, в ній наявні і процеси інтеграції нового знання із суміжних наук, і значна диференціація дослідницького поля, що надає підстави деяким сучасним дослідникам (І. Логвінов [384]) навіть ставити під сумнів традиційне змістове наповнення цього терміна, оскільки, на їхню думку, якщо трактувати теорію навчання не в загальнопобутовому сенсі (як комплекс поглядів, уявлень, ідей, спрямованих на тлумачення й пояснення певного явища), а як форму організації наукового знання, що надає цілісне уявлення про закономірності та істотні зв'язки певної галузі дійсності — об'єкту цієї теорії, то втрачається дефініційна чіткість та однозначність [384, с. 13]. Класичні визначення дидактики, наведені вище, є достатньою мірою чіткими, а неоднозначність потрактувань відкриває досліднику можливість для власного вибору із низки існуючих. Свою дослідницьку увагу ми концентруємо у площині дидактики вищої школи.

На початку ХХ ст. С. Гессен ставив питання: «Чи може існувати педагогіка вищого наукового викладання?» [150, с. 311]. Межа ХХ й ХХІ століття дає однозначну відповідь на це питання: як окрема й самостійна галузь педагогічного знання постає *дидактика вищої школи*, «галузь педагогіки вищої школи, яка розробляє теорію освіти й навчання у вищих навчальних закладах, а також виховання у процесі навчання» [684, с. 437].

На рівні загальнонаукового пізнання дидактика вищої школи надає характеристики основних понять, вихідних тверджень, досліджує та формулює закономірності навчання у вищій школі як цілісного процесу, створюються концептуальні системи теоретичних положень, розробляється об'єктивна критика цих положень. Методологічною основою дидактики вищої школи слугують закони й категорії діалектики, теорія пізнання. Гносеологія є методологічною базою для організації наукових пошуків і здійснення теоретичних узагальнень практичної педагогічної дійсності, практики навчального процесу у вищій школі. Сучасна гносеологія допомагає встановити загальні перспективи вивчення універсальних зв'язків дидактичних

явищ, налаштовує дослідника в галузі дидактики вищої школи вивчати навчання як процесуальний феномен, який є постійно змінним, висвітлювати широкий спектр суперечностей між взаємопов'язаними діяльностями викладання й учіння.

На рівні *загальногуманітарного пізнання* дидактика вищої школи забезпечує той інформаційний матеріал, який якщо й не містить обов'язкових фундаментальних умовиводів, проте надає досліднику можливість побудувати й висловити власне судження, побачити та описати тенденцію, об'єктивно оцінити результати. Наукове розуміння дидактичних явищ відзначається високим ступенем рефлексії, яка, у свою чергу, слугує поштовхом для широкої інтерпретації фактів. Ці інтерпретації й представляють загальногуманітарний рівень пізнання.

На рівні *конкретнонаукового пізнання* дидактика вищої школи передбачає виокремлення інструментів пізнання реалій навчального процесу, зокрема, методів дидактичного дослідження, вибір одиниць вивчення, вироблення правил аналізу та узагальнення інформації.

У теперішній час спостерігаємо різке збільшення кількості наукових досліджень дидактичного спрямування. У дослідницькому полі дидактики вищої школи розв'язуються наукові проблеми, які перебувають на межі власне дидактики та методики викладання окремих дисциплін, як гуманітарного, так і природничого, фізико-математичного спрямування. Саме сьогодні існує невідкладна потреба ретельного вивчення сучасними науковцями дидактичного знання як універсального, при недостатній увазі до цієї проблеми наукові дидактичні дослідження ризикують перетворитися на екліктичний конгломерат різноспрямованих і різновекторних знань, позбавлених системотвірного центру. У зв'язку з цим епістемологічний статус сучасної дидактики вищої школи потребує ретельного вивчення. Тож висвітленню цього статусу присвяtimo перші сторінки нашого дослідження й на цьому тлі окреслимо роль та значення проблеми формування змісту педагогічної освіти у низці актуальних педагогічних проблем сьогодення.

У дидактиці вищої школи однією з центральних розглядається проблема конструювання основних компонентів змісту освіти та проблема критеріїв відбору і структурування змісту навчальних дисциплін. Зауважимо, що під освітою в широкому сенсі розуміється процес і результат удосконалення здібностей і поведінки особистості,

за якого вона досягає соціальної зрілості та індивідуального зростання ([158, с. 241], [349, с. 234]). Серед множини вузьких визначень освіти послуговуємося терміном, який наводить А. Кузьмінський: «освіта — сукупність знань умінь, навичок і компетенцій, набутих у навчальних закладах або самостійно, а також процес засвоєння систематизованих знань, розвитку пізнавальних сил, формування світогляду» [349, с. 233]. У відповідності до сучасної нормативної бази, *освітній процес* — це інтелектуальна, творча діяльність у сфері вищої освіти і науки, що провадиться у вищому навчальному закладі (науковій установі) через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості [230]. Між освітою та навчанням існує зв'язок супідрядності як у змістовому, так і в функціонально-історичному плані. Освіта (як у широкому, так і у вузькому сенсах) характеризується автономністю сутності, надситуативністю, логікою саморозвитку; навчання — «заданістю результатів у певних часо-просторових межах, керованістю, дискретністю» [677, с. 21]. «Відношення навчання до освіти є відношенням засобів до мети», — констатував свого часу Б. Єсіпов. І наголошував: «В освіті визначальним є її зміст» [470, с. 5].

Зміст освіти — базова категорія дидактики, сукупність того, що суб'єкт учіння повинен освоїти у процесі навчання, — відіграє стрижневу роль у процесах становлення фахівця, формування його особистості як майбутнього професіонала. Саме зміст освіти детермінує загальну спрямованість навчального процесу, цільові установки, пріоритети, у макроплощині зміст освіти у вищій школі залежить від рівня соціально-економічного розвитку держави, розвитку науки, культури, національних особливостей. С. Гончаренко у статті «Зміст освіти» на сторінках науково-довідкового видання пише про те, що «зміст освіти впливає із її основної функції — прилучити молодь до загальнолюдських і національних цінностей [...]. На зміст освіти впливають об'єктивні (потреби суспільства у розвитку робочої сили; розвиток науки і техніки, що супроводжується появою нових ідей, теорій і докорінними змінами в техніці та технології) та суб'єктивні (політика керівних сил суспільства, методологічні позиції вчених) фактори» [158, с. 137].

У педагогічній літературі зміст освіти визначається як:

— система знань, умінь і навичок, якими оволодівають суб'єкти навчального процесу, внаслідок чого відбувається розвиток розумових, фізичних здібностей, формування наукового світогляду, поглядів, переконань та відповідної поведінки (за М. Даніловим, Б. Єсіповим [173, с. 45]);

— система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки (С. Гончаренко [158, с. 137]);

— сукупність систематизованих знань, умінь, навичок, поглядів та переконань, а також певний рівень розвитку пізнавальних сил і практичної підготовки (Є. Рапацевич [489, с. 377]).

Очевидно, що автори наведених визначень підходять до тлумачення одного із стрижневих феноменів дидактики з позицій комплексності, системності, органічного поєднання здобутків теорії пізнання, єдності теорії та практики. У наукових роботах суто дидактичного спрямування (В. Бондар [80], В. Ледньов [365], В. Лозова [370], І. Малафіїк [404], Н. Тализіна [654], В. Чайка [714] та інші), підручниках та посібниках з дидактики зазначається, що зміст освіти має історичний характер, визначається цілями та завданнями освіти на певному етапі розвитку суспільства.

У навчальному процесі вищої школи зміст освіти спеціаліста постає як центральний компонент: український дидакт І. Кобиляцький писав про те, що навчальний процес вищого навчального закладу містить три основних компоненти:

— перший — зміст освіти спеціаліста;

— другий — діяльність учених-педагогів, яка спрямована на досягнення мети і завдань підготовки спеціаліста і реалізацію змісту освіти (навчання).

— третій — самостійна навчально-пізнавальна діяльність студентів [298, с. 24].

В умовах сьогодення «...зміст освіти спеціаліста втілений у сукупності наук (навчальних дисциплін), які включаються до навчальних планів, а їхній конкретний зміст розкривається в навчальних програмах» [298, с. 24]. Глибинне й усебічне науково-теоретичне обґрунтування змісту освіти, його складників та компонентів

міститься у працях видатних педагогів — М. Данілова [173], [174], Б. Єсіпова [470], В. Краєвського [336], І. Лернера [378], М. Скаткіна [623], М. Ярмаченка [750]. Дослідження цих дидактів широко активізовані на тлі дидактики вищої школи: як базові, стрижневі рекомендації І. Лернера та М. Скаткіна використовує В. Лозова (посібник «Лекції з педагогіки вищої школи», розділ «Дидактика вищої школи» [370, с. 68–70]), М. Ломонова та З. Курлянд [490, с. 100–103], С. Вітвицька [120, с. 167], А. Кузьмінський [349, с. 233–243] та інші. Фундаментальні праці дидактів ХХ століття є основою розробки змісту педагогічної освіти й нині слугують базою для дослідження і формування змісту педагогічних дисциплін у вищій школі.

У визначенні *змісту вищої освіти* вчені послуговуються як базовими наведеними вище дефініціями класиків дидактики минулого століття й уточнюють, **що зміст вищої освіти є:**

— системою знань, умінь і навичок, професійних світоглядних і громадянських якостей, що має бути сформована у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва (В. Лозова [370, с. 406]);

— науково обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для різних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів (М. Фіцула [684, с. 140]);

— чітко окресленим колом знань, умінь, навичок і компетенцій, якими людина оволодіває шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно (А. Кузьмінський [349, с. 234]);

— відбиттям запитів і вимог сучасного суспільства, виробництва, рушійною силою становлення фахівця, формування його особистості (М. Козяр, М. Коваль [304, с. 51]).

У педагогічній літературі не існує сталого визначення компонентів або елементів [370, с. 68], видів [189, с. 103] змісту освіти. Послуговуємося на разі терміном «елемент» як таким, що відбиває те, що входить у «зміст» та (як уточнюється у філософській літературі) не збігається з ним тому, що набір елементів без взаємодії між ними ще не складає зміст [90]. Більшість сучасних учених, дидактів вищої школи, спираючись на соціокультурну концепцію змісту освіти, запропоновану М. Скаткіним, В. Краєвським, І. Лернером, виокремлюють чотири основні елементи змісту освіти у вигляді органічного сполучення: а) знань; б) способів діяльності (уміння та навички,

опанування якими допомагає зберігати та відтворювати те, що накопичило людство протягом свого розвитку) та досвіду здійснення цих способів; в) досвіду емоційно-ціннісного ставлення; г) досвіду творчої діяльності суб'єктів навчального процесу. Базуючись на цій широко відомій концепції, сучасні білоруські вчені А. Астахов та Є. Рапацевич розвивають учення про структуру змісту освіти, виокремлюючи як основний компонент когнітивний досвід особистості; на ньому базуються три інші компоненти, — досвід практичної діяльності; досвід творчості; досвід ставлень [489, с. 378]. Видатна українська вчена В. Лозова застосовує соціокультурну концепцію для опису змісту вищої освіти [370]. Попри розмаїття інтерпретацій, учені одностайні в тому, що головна заслуга соціокультурної концепції змісту освіти полягає в «обґрунтуванні інваріантного складу змісту освіти» [677, с. 18].

Знаюмо (на рівні підручників і посібників), однак менш задіяною з практичної точки зору є концепція змісту освіти В. Ледньова, в якій синтезовані елементи структури особистості та основні види діяльності людини (пізнавальна, цілісно-орієнтаційна, комунікативна, трудова, естетична, фізична) [366]. Науковець піддає критиці чотириохелементну структуру змісту освіти, вважаючи, що «при її побудові не була здійснена процедура перевірки сукупності висунутих компонентів структури, що досліджується, на функціональну повноту. Насправді, — пише науковець, — це сукупність реально існуючих компонентів змісту освіти, та вони не представляють собою системи, оскільки набір не є функціонально повним» [366, с. 75].

Поділяємо думку Б. Федорова та Н. Пермінової, які зауважують, що соціокультурна концепція дозволяє диференціювати саме поняття «зміст освіти» як багаторівневу структуру, виокремлюючи в ній:

- теоретичний рівень опису освіти;
- нормативний рівень (рівень навчального предмета, навчального плану, програми);
- рівень навчального матеріалу (конкретизація змісту освіти в підручниках та посібниках);
- рівень реалізації змісту освіти (рівень викладання — учіння);
- особистісний рівень (рівень особистого сприйняття змісту освіти суб'єктами навчального процесу) [677].

Тут і далі беремо до уваги цю диференціацію. Основні елементи змісту освіти піддаємо філософсько-методологічному аналізу у спектрі заломлення проблеми формування змісту педагогічних дисциплін, уточнюємо сутність висхідних філософських категорій нашого дидактичного дослідження.

Витоки проблеми обґрунтування змісту педагогічної освіти та власне педагогічних знань сягають загальнофілософських теорій пізнання. «Чинна педагогічна освіта має в своїй основі методологію класичного пізнання», — констатує Є. Бондаревська [83, с. 5]. Як відомо, теорія пізнання, епістемологія (від грец. *epistēmē* — знання, пізнання [90, с. 331], у широкому розумінні тлумачиться як будь-які філософські спроби пояснити проблему пізнання), у XIX столітті відцентровується як окрема галузь гуманітарно-філософської дійсності. Зважаємо на те, що сучасна епістемологія не претендує на роль «загальної методології» гуманітарних наук, оскільки в умовах плюралістичного, демократичного суспільства така загальна методологія не є необхідністю: як правило, звертаючись до епістемології, науковці послуговуються тим, що допомагає створити підвалини конкретного дослідження за певним напрямом.

Вивчення сучасних суттєвих змін процесу наукового пізнання і пов'язаних з ними наукових рефлексій цих новацій методологічною свідомістю (В. Андрущенко [21], С. Ілларіонов [258], Б. Кедров [287], А. Коршунов [326]) сприяє появі нових імпульсів розвитку педагогічного знання як особливої форми результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності [158, с. 137]. Зміни, які відбуваються в сучасній методології педагогічної науки, особливо в умовах формування полінарності моделей пізнання [330, с. 8], активують ресурси логіки та теорії пізнання (П. Гайденок [135], В. Лекторський [368], Г. Щедровицький [737]), філософської антропології (Л. Буєва [93], В. Кремень [339], Д. Ліхачов [382], М. Мамардашвілі [410]), етики (С. Аверинцев [7], І. Зязюн [252], М. Каган [269]) *для розв'язання суто дидактичних проблем*. Основи філософського узагальнення гуманітарних знань, що представлені в працях Н. Автономової [8], М. Бахтіна [48], В. Віндельбанда [118], Г. Ріккерта [546], П. Сорокіна [637], М. Фуко [689] та багатьох інших філософів, які посідають різні методологічні позиції та чії ідеї є визначальними для розвитку соціально-гуманітарних наук

на початку ХХІ століття, осмислюються сучасними дослідниками, філософами освіти: В. Андрущенком [21], І. Бичком [62], Б. Гершунським [149], О. Глузманом [152], О. Жорновою [217], В. Луговим [395], В. Сериковим [608] та іншими.

Європейська і світова гуманітаристика (а педагогіка в системі людинознавства являє собою «окрему галузь гуманітарної науки про способи та шляхи передачі — отримання людиною інформації та залучення до суспільних цінностей» [85, с. 28]) нині відійшли від критичного раціоналізму, в якому розвиток будь-якої науки розглядався як процес поступового наближення до певної мети, достовірної істини. З іншого боку, популярний в епістемологічних розвідках середини минулого століття редукціонізм, який сприяв знищенню всіх тих визначень, що стосувалися суб'єкта, свідомості, «починає розглядатися як невиправданий, оскільки для розв'язання фундаментальних теоретичних, так само, як і прикладних завдань [...] учені змушені, за власним зізнанням, вводити в тих чи тих формах «блоки свідомості» або інакше — включати у свої теоретичні побудови певні припущення щодо суб'єкта» [8, с. 142]. В історії гуманітарної науки постійно зустрічаються лакуни, зміни парадигм. При цьому змінюються як основні методологічні припущення, так і загально визнані наукові інтерпретації найважливіших феноменів. Цей методологічний висновок повною мірою стосується розвитку **науково-теоретичного педагогічного знання**. Д. Робертсон, представник сучасного американського соціально-філософського напрямку, стверджував, що рівень розвитку людської цивілізації у підсумку визначається рівнем та обсягом доступних певному соціуму знань, можливістю їх розповсюдження, засвоєння, переробки та продукування (цитата за джерелом [153, с. 30]). Класичні та сучасні теорії пізнання наріжним каменем визнають питання про те, що «взагалі варто розуміти при застосуванні терміну знання і чим воно відрізняється від судження й віри» [90, с. 331]: мову про знання у вузькому науково-філософському сенсі варто вести лише тоді, коли до позиції переконаності додається наявність відомостей про підстави, достатні для підтвердження або виправдання суперечливих висловлювань. П. Копнін, створюючи розгалужену типологію форм наукового знання, визначав: «Знання — це сукупність ідей людини, в яких втілюється теоретичне оволодіння нею предметом» [320, с. 194]. На думку Н. Автономової,

завдання власне гуманітарного знання міститься не у фіксації певної об'єктивно існуючої речі чи явища, а в опосередкованій теоретичній реконструкції суб'єкта, який стоїть за знанням, у соціально-історичній інтерпретації світу культури, яка продукувала саме такий суб'єкт [8, с. 146].

Аналіз еволюції власне педагогічного знання від форм прояву буденної свідомості до рівня складних сучасних науково-теоретичних узагальнень, природи педагогічних знань та статусу суб'єкта, що пізнає педагогічне знання — важливий напрям досліджень сучасної філософії освіти. Нерозривний зв'язок соціальних позицій, ієрархій і систем знань із загальноприйнятими способами аргументації, способами досліджень та визначення їх істинності в гуманітарних науках знаходить втілення у теоріях легітимації знання, соціального конструювання реальності, у тому числі — педагогічної, на рівні численних моделей та технологій, які більшою чи меншою мірою впливають на педагогічну дійсність. Саме в такому сенсі поняття «знання» повною мірою стосується навчального пізнання. Дослідники філософії освіти зауважують, що нині потребують переосмислення знання про педагогічні феномени як епістемологічні поняття, в центр теорії пізнання висувається проблема методу, яка в дидактиці вищої школи посідає одну з центральних позицій, інші проблеми.

Чільної уваги дослідників потребує проблема структури педагогічних знань. Базуючись на теоретичних досягненнях класичної гносеології, позитивізму, постпозитивізму та герменевтики, науковці в цьому питанні не є однастайними: традиційне «групування» навколо ідеалів точності педагогічних знань, доступних експериментальній перевірці, за останні десятиліття маргінезувалося під натиском прихильників «педагогічної психології» та популярних досліджень, які здійснюються на умовній межі дидактики й філософії освіти. Поза тим, визнаємо, що педагогічне знання вирізняється на тлі загальнофілософського, гуманітарного контексту, перш за все, такими ознаками, як *істинність* (у цілому: відповідність дійсності або фактам [90, с. 141]) та *чітка нормативність* (характер приписів, рекомендацій). Водночас, саме нормативність і певна орієнтація на загальноприйняте, традиційне робить педагогічне знання об'єктом постійних критик. У зв'язку з цим, прикметним кроком для сучасної дидактики вищої школи є висунення на перший дослідницький план

проблеми оптимальної організації педагогічних знань у системі педагогічної підготовки (О. Вознюк [121]). Ця комплексна проблема (філософсько-педагогічна, дидактико-епістемологічна) має виняткове значення, адже принципова особливість навчального процесу вищої школи — нерозривна єдність двох початків: «оволодіння знаннями і формування світогляду спеціаліста, [...] ця єдність є непорушною основою у викладанні наук будь-якого профілю» [297, с. 25].

Видатний педагог і філософ С. Гессен стверджував: вимовляючи терміни «наука», «наукова освіта», «знання», «...ми могли б також сказати «істина», хоча слово це і не використовується нині так часто, як раніше, в епоху інтелектуалістичної віри у всемогутність знання. Наука, знання, істина є така ж мета освіти, як особистість, свобода, право. Як кожен повинен виробити в собі особистість, так само і кожен повинен залучитися до науки і до істини. Не всі стануть ученими за професією і не всі навіть дійдуть до вищих щаблів наукової освіти, як не всі зможуть розкрити в собі найвищі ступені вільного самовизначення. Та залучитися до науки повинен кожен» [150, с. 232–233]. Це гасло добре розумілося ученими від початку появи перших європейських університетів до сьогодення. Саме в сучасних дослідженнях наголос робиться на органічній *єдності власне наукового знання і особливостей його оптимального представлення на дисциплінарному рівні*. Таку взаємозалежність відслідковує у своєму дослідженні Н. Вершиніна, яка виокремлює два типи організації педагогічної науки: позаінституціональний та інституціональний.

I тип, — *позаінституціональний*, — диференціюється за трьома рівнями:

1 рівень: дослідницький пошук (наукові педагогічні течії);

2 рівень: новітні наукові напрями;

3 рівень: спеціальності та спеціалізації.

II тип, — *інституціональний*, — містить два рівні:

4 рівень: дисциплінарна організація педагогічного знання (власне педагогічні дисципліни та дисципліни педагогічного наукознавства);

5 рівень: дисциплінарні комплекси знань [113, с. 10].

Рівень дисциплінарної організації *педагогічного знання* дозволяє визначити його у прикладному аспекті, а саме: як *розуміння, збереження, відтворення основних фактів педагогічної науки й основних*

теоретичних узагальнень (закони, висновки, правила, поняття), що виводяться з них (за І. Харламовим [691]).

Динамічні аспекти змісту освіти втілює такий елемент, як **способи діяльності та досвід здійснення цих способів**.

У педагогічній площині цей елемент змісту освіти втілений у способи навчальної діяльності, в набуття і вдосконалення суб'єктами навчальної діяльності за період навчання у вищому навчальному закладі загальнонавчальних та професійних умінь і навичок. Сам суб'єкт є «істотою, здатною до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності» [108, с. 1211], «носієм предметно-практичної діяльності, активності й пізнання, який здійснює зміни в інших людях і в собі самому, джерело активності, спрямованої на об'єкт» [370, с. 374].

Різні способи здійснення навчальної діяльності акумулюються суб'єктом у єдиному потоці навчальної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

У педагогічних, філософсько-педагогічних, психологічних наукових розвідках (В. Андрущенко [21], Л. Артемова [31], С. Архангельський [34], С. Вітвицька [120], О. Глузман [152], А. Кузьмінський [349], В. Юрченко [743]) надається **характеристика основних ознак навчальної діяльності студентів вищої школи**:

— ця діяльність є основою майбутньої професійної діяльності, зміст її поєднує загальнотеоретичні та практичні складники;

— професіоналізація викладання наук (у тому числі — філософських, загальногуманітарних) сприяє усвідомленню професійної перспективи теперішнього студента і майбутнього спеціаліста;

— у процесі навчальної діяльності її суб'єктам пропонується вивчати не основи наук, а самі науки в їхньому розвитку;

— засвоєння наукових знань, теорій, понять, фактів, способів дій сприяє внутрішньому саморозвитку студента як суб'єкта учіння, мета навчальної діяльності полягає не в передачі конкретних предметних знань, умінь і навичок, а в «озброєнні студентів системними інтегрованими науковими знаннями, які є загальною передумовою оволодіння способами вирішення виробничих проблем» (Л. Подоляк, Г. Юрченко [516, с. 76]);

— навчальна діяльність у вищій школі здійснюється на максимально високому рівні теоретичних узагальнень.

Робимо наголос на двох останніх положеннях як винятково важливих для нашого дослідження. За останні десятиліття поняття «досвід» у філософській літературі стало об'єктом багатьох цікавих наукових розробок, вільних від ідеологічних нашарувань. У роботах Н. Автономової [8], В. Іванова [253], В. Лекторського [369], А. Мудріка [438], Ю. Семенова [604], В. Панова [480] та інших досвід трактується як специфічне, відмінне від вузької спрямованості знання (коли ми ведемо мову про досвід, маємо на увазі не лише пізнавальний досвід, а й досвід будь-якої діяльності); досвід не визначений однозначно щодо суб'єкта (мова може йти і про «безособовий» досвід, наприклад, узагальнений педагогічний досвід вже втрачає ознаки персоналістичності), він не завжди усвідомлюється (досвід навчально-пізнавальної діяльності містить як рефлексивні, так і позарефлексивні елементи, усвідомлені й позасвідомі), досвід може бути досвідом діяльності як з предметами матеріального світу, навколишньої природи, так і з предметами культури, артефактами [8, с. 147].

З часів Я. А. Коменського, який уточнив зміст загальної освіти у формулі «вчити всього», а для вищої школи визначив завдання формування у молодій людини пансофічного світогляду [312], діалектична єдність оволодіння знаннями й уміннями та навичками для активного застосування у навчально-пізнавальній діяльності (К. Ушинський [674], В. Сухомлинський [652]) розглядається як аксіома. Реалізація положень певної теорії в особистому досвіді зміцнює усвідомленість суб'єктом процесу та результатів діяльності. Для вищої педагогічної школи накопичення студентом фонду інтелектуальних умінь, фонду раціональних розумових операцій, за допомогою яких засвоюється нове знання — питання виняткової важливості, адже воно безпосередньо пов'язане з питаннями подальшої іррадіації цього фонду іншому — майбутнім учням. Нині аксіоматичним визнається твердження про те, що навчальний процес у вищій школі відбиває основні етапи наукового пізнання. Описав цю взаємозалежність вітчизняний дидакт вищої школи І. Кобиляцький [298]. Не висуваючи перед собою завдання повною мірою висвітлити проблему відбиття схеми наукового пізнання в навчальному процесі (яка є предметом наукових студій з філософії освіти), деталізуємо особливості заломлення загального ходу педагогічного пізнання в навчально-пізнавальній діяльності студентів.

Для сучасної філософії освіти, в якій усвідомлення базових проблем навчальної діяльності визнається стрижневим завданням (В. Андрущенко [20]), питання про зміст знання в широкому контексті знаходить своє пояснення переважно в когнітивній перспективі, «виходячи із внутрішнього стану тих чи тих осіб» («інтерналізм» [90, с. 134]), і змикається з **проблемою досвіду ставлень**: при теоретичному ставленні зміст знання «завжди є певним уже наявним змістом, причому в мисленні змістом його є сутнісне як таке» (Г. Гегель [143, с. 7–8]). В. Лозова пише про досвід емоційно-ціннісного ставлення суб'єкта до світу, діяльності, наукових знань, моральних норм та ідеалів [370, с. 69–70]; у М. Скаткіна читаємо про оцінно-емоційне ставлення до світу, діяльності [189, с. 108]. На важливості та значущості вироблення відповідного досвіду ставлення як складника змісту освіти акцентував увагу наприкінці ХІХ ст. О. Вільман. Дидакт розумів, що лише «найбільш високий погляд на освітню діяльність, який є найшляхетнішим мотивом її, бачить у ній розвиток богодарованих задатків для розв'язання висунутих Богом завдань» [119, с. 398]. Зовсім інша точка зору, аніж та, до якої звикли науковці у тоталітарну добу, коли досвід ставлення як компонент змісту освіти зводився до вироблення власного оцінного судження на певних ідеологічних засадах і не припускалося думки, що ставлення (тим більше — лише ставлення) може стати формувальним щодо змісту освіти, змісту окремих дисциплін. На винятковому значенні цього компонента змісту освіти акцентуємо увагу саме в умовах сьогодення, адже викладач вищої школи нині наділений широкими можливостями для того, щоб самостійно розробляти програми навчальних дисциплін, безпосередньо формуючи зміст освіти і виробляючи в такий спосіб відповідне ставлення студентів до найважливіших суспільно-гуманітарних проблем. І ситуація, про яку писав М. Скаткін «ставлення людини до навколишньої дійсності, сфера її почуттів *не співпадають* (курсив наш) ні зі змістом її знань про навколишню дійсність, ні з її навичками та уміннями» [189, с. 108], — повинна йти в небуття. В ідеалі за період навчання у вищому закладі освіти виробляється індивідуальна система професійно-педагогічних цінностей, якій людина слідує після завершення навчання, у повсякденній професійно-педагогічній діяльності та за її межами. Хоча саме цей елемент змісту освіти є найбільш дискусійним та суперечливим.

Ми визнаємо правомірність наукової позиції, яка тлумачить теоретичне ставлення як «звільнення від індивідуальної суб'єктивності» (I. Ray [539, с. 117]). Індивідуальність при такому «звільненні» не елімінується, лише згладжуються її одиничні особливості.

На основі науково-теоретичних знань, способів діяльності та досвіду їх здійснення, досвіду ставлень формується ще один різновид досвіду, в результаті якого з'являється об'єктивно чи суб'єктивно нове в будь-якій формі, — **досвід індивідуально-творчої діяльності**. Чільну увагу цьому елементу змісту освіти приділяють О. Андреев [19], В. Беліков [50], О. Заболоцька [221], В. Загвязинський [223], В. Сериков [608], С. Сисосєва [615] та інші науковці. Досвід творчої діяльності на віддалену перспективу в підсумку покликаний забезпечити подальший розвиток культури людської спільноти. О. Заболоцька, досліджуючи формування індивідуальності майбутніх педагогів, визначає: сутність індивідуальності студента полягає в характеристичності психічних сфер, що містять поряд із віковими особливостями розвитку психіки людини ранньої дорослості комплекс властивостей і якостей студента та комплекс професійно значущих властивостей і якостей учителя, зумовлених навчальною і педагогічною діяльністю [221, с. 11]. У дисертації дослідниця вивчає індивідуальність майбутнього вчителя в його творчій спрямованості в різних сферах діяльності:

— предметно-практичній (характеризується нетиповою для оточуючих поведінкою, здатністю швидко орієнтуватися в новій інформації, приймати нестандартні рішення, дослідницькими вміннями й навичками, здібностями їх застосовувати в педагогічній діяльності);

— екзистенційній сфері (характеризується усвідомленням себе як творчої індивідуальності, свого місця у суспільній, навчальній, професійній діяльності, розумінням свого творчого потенціалу у сфері вищої освіти й майбутній педагогічній діяльності, вільною, незалежною позицією в навчальній та навчально-дослідницькій діяльності, прагненням до самоактуалізації в галузі науково-педагогічної діяльності);

— сфері саморегуляції (здатність рефлексувати у творчому процесі, керувати своїми думками, свідомо спрямовуючи хід своїх міркувань у потрібне русло, самостійним створенням умов для власної творчої активності, моделюванням дослідницької діяльності) [221, с. 12].

Перспективною для дослідників в умовах сьогодення видається проблема вивчення каузального ефекту між арсеналом накопичених способів, мотивами та формами креативності в пізнавально-творчій діяльності суб'єктів навчального процесу, проблема вироблення індивідуального стилю професійно-творчої діяльності студентів та інші. Основні елементи змісту педагогічної освіти у співвідношенні з дидактико-епістемологічними проблемами, які безпосередньо визначають зміст вищої педагогічної освіти в умовах сьогодення, представлені на рис. 1.1.

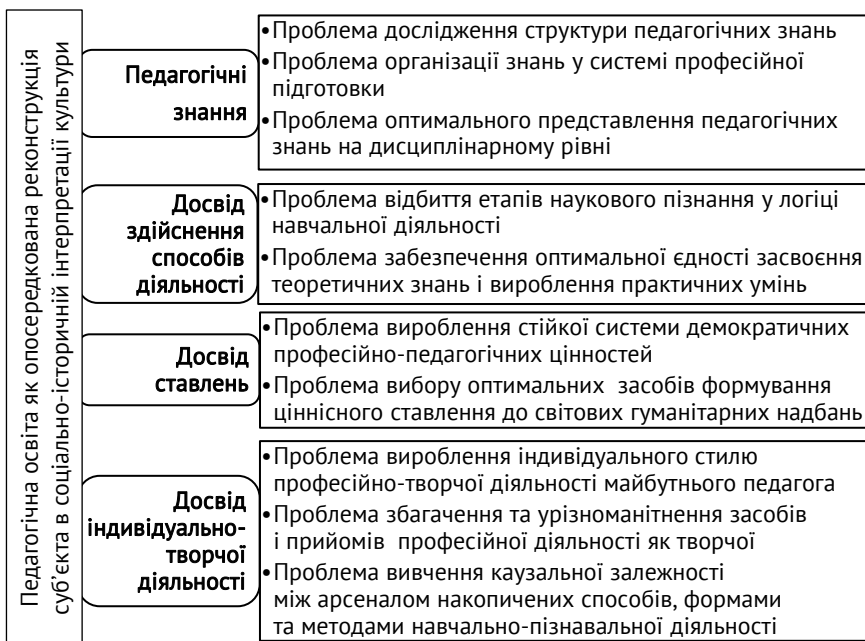


Рис. 1.1. Графічне представлення змісту педагогічної освіти у співвідношенні з основними дидактико-епістемологічними проблемами

У низці робіт сучасних вітчизняних і зарубіжних педагогів, філософів освіти обговорюється питання про необхідність переходу педагогіки до якісно нового, методологічно більш осмисленого стану, який називається «власне науковою педагогікою» (Н. Вершиніна [113], А. Данілюк [177], В. Краєвський [336], Н. Ничкало [451],

Г. Щедровицький [737]). Часто в роботах під висловлюванням «власне науковий стан» розуміється ідеал природничих наук з їхньою строгою методологією, обов'язковими методами експериментального доказу справедливості наукової істини. І якщо власне до всієї педагогічної науки така точка зору, на наш погляд, видається певною мірою перфекціоністською, то щодо дидактики — вона є цілком виправданою й справедливою.

Сучасні нормативні документи ([230], [525], [526]) наскрізною метою висувають гасло — *оновлення змісту вищої освіти*. Виходячи зі сказаного вище, проблему оновлення та модернізації змісту педагогічної освіти об'єктивуємо в нашому дослідженні у проблему модернізації та оновлення змісту професійної підготовки саме в тій її частині, яка стосується змісту педагогічних дисциплін. У вищій педагогічній школі оновлення та модернізація педагогічних дисциплін повинна здійснюватися шляхом їх фундаменталізації. Подальший аналіз проблеми формування змісту педагогічних дисциплін дозволить розширити уявлення про соціальну зумовленість педагогічного знання як такого і надасть підстави для вивчення сучасних дидактичних рефлексій вітчизняних і зарубіжних науковців — дослідників цієї проблеми.

1.2. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ПОНЯТЬ

Зміст педагогічних дисциплін (ПД) у вищому педагогічному навчальному закладі визначається цілями і характером професійної підготовки майбутнього вчителя. У преамбулі галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти зазначається: «Постійне вдосконалення системи підготовки [...] науково-педагогічних і педагогічних працівників зумовлене зміною ролі людини у сучасному світі, баченням ідеалу освіченості людини та висуванням нових вимог до якості людського капіталу відповідно до культурно-духовних, суспільно-економічних і технологічних трансформацій, а також чисельних викликів глобального, європейського, національного, регіонального та місцевого рівнів» [525].

Перш ніж детально висвітлити шляхи та засоби фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, конкретизуємо сутність ключових термінів, якими послуговуємося в цьому розділі монографії.

У широкому тлумаченні словосполучення **«професійна підготовка»** застосовується на позначення *процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками, які дозволяють виконувати роботу у певній галузі діяльності* [489, с. 482]. Від цілепокладання, розробки змісту, визначення в ньому сталого та інваріантного, подальшого визначення методів, засобів, організаційних форм навчальної діяльності залежить прикінцева ефективність навчального процесу вищої школи, розуміння тенденцій його вдосконалення в майбутньому. Професійна підготовка, окрім освітнього й соціального призначення, відіграє виконавчу роль у забезпеченні кадрових потреб соціально-економічної сфери, її реформування є невід’ємною ланкою якісного оновлення системи освіти. Прикінцева якість професійної підготовки залежить від гнучкості та можливості оперативного реагування на зміни, що відбуваються. Загальні методологічні орієнтири професійної підготовки абсорбують стратегічні державні програми, доктрини педагогічної освіти, на основі яких уточнюється специфіка професійної підготовки майбутніх педагогів, розробляються програми викладання навчальних дисциплін, визначається зміст основних та варіативних навчальних курсів.

Науковцями з різних методологічних засад ґрунтовно й усебічно досліджуються різні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя (О. Абдулліна [3], В. Байденко [43], О. Вознюк [122], О. Глузман [151], О. Дубасенюк [529], Л. Кондрашова [317], Н. Кузьміна [346], Ю. Кулюткін [351], О. Мороз [436], Р. Піонова [510], В. Сластьонін [632], М. Чобітько [722] та інші), творчо використовуються класичні надбання — рекомендації Й. Ф. Гербарта [146], Ф. А. В. Дістервеґа [190], О. Духновича [201], К. Ушинського [674], Л. Толстого [658], С. Русової [555] та багатьох інших вдатних педагогів, діячів освіти минулих часів, з різних питань професійної підготовки майбутнього педагога. Особливості становлення професійної підготовки вчителя в історичному організаційно-педагогічному контексті аналізують А. Алексюк [14], В. Андрущенко [21], А. Бойко [497], В. Вакуленко [100], Н. Дем’яненко [181], Д. Латишина [361], В. Луговий [395], М. Майборода [400],

Ф. Паначин [479], М. Стельмахович [643], О. Сухомлинська [651], Л. Штефан [734], М. Ярмаченко [750] та інші. Проблема пошуку шляхів і засобів забезпечення якості професійної підготовки майбутніх педагогів — фахівців різних напрямів є стрижневою для сучасних дисертаційних досліджень Н. Гузій [167], Т. Дмитренко [193], Г. Нагорної [441], О. Олексюк [461], О. Пехоти [507] та багатьох інших дослідників. Розроблено концепцію неперервної педагогічної освіти як соціально-педагогічної системи взаємопов'язаних етапів, форм, засобів підготовки вчителя, підвищення його професійної майстерності, розвитку його особистісних якостей та здібностей протягом життя (В. Сластьонін [632], Р. Піонова [510]); концепцію та модель особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів як поетапного нарощування їх професіоналізму (М. Чобітько [722]). Наголошується на необхідності підвищення результативності, забезпеченні гарантованої якості професійної підготовки майбутніх спеціалістів освітньої галузі за період навчання у вищій педагогічній школі. Ця необхідність у сучасних умовах розвитку суспільства викликана низкою чинників, найважливіші серед яких:

- соціально-економічні перетворення, які детермінують потребу кардинального оновлення системи вищої педагогічної освіти, методології та методів організації навчально-виховного процесу у вищій педагогічній школі;

- підсилення гуманітаризації змісту освіти, неперервні зміни обсягу, складу навчальних дисциплін та їх складників, введення нових навчальних предметів або розділів дисциплін, які, у свою чергу, потребують постійного пошуку нових організаційних форм, методів навчання;

- надання викладачам самостійності у виборі нових програм, підручників, прийомів і способів педагогічної діяльності, проведення експериментів та досліджень (при постійному аналізі та оцінці компетентними експертами й органами управління освітою);

- існування вищих педагогічних навчальних закладів у ринкових умовах, створення реальної ситуації стимулювання конкурентоспроможності (за матеріалами Т. Дмитренко [193, с. 16]).

Наприкінці ХХ століття в наукових публікаціях виокремлювалося до п'яти компонентів професійної підготовки вчителя, кожен з яких виконував свої завдання. У більшості досліджень такими

компонентами визначалися: суспільно-політична підготовка, спеціальна підготовка, психолого-педагогічна підготовка, методична підготовка, загальнокультурна підготовка (за О. Абдулловою [3, с. 24–25]). Нині вітчизняними науковцями визначено, що основними структурними компонентами підготовки майбутнього вчителя є підготовка власне фундаментальна, психолого-педагогічна, методична й інформаційно-технологічна, практична, соціально-гуманітарна [340].

У державно-нормативних документах підкреслюється роль педагогічної підготовки, яка «складає основу професійної підготовки педагога і передбачає формування глибоких людинознавчих знань, комунікативних вмінь та компетенцій у сфері людських відносин. Реалізація такого підходу здійснюється через вивчення, крім традиційних навчальних дисциплін (дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія), порівняльної педагогіки, основ педагогічної майстерності [...] та інших навчальних дисциплін, які визначаються з урахуванням особливостей спеціальностей» [525]. У роботах вітчизняних учених (В. Луговий [396], Н. Нічкало [451], О. Савченко [559], Л. Хомич [704], О. Цокур [711] та інші) професійно-педагогічна підготовка вчителя визначається як єдність змістових, пізнавальних, дослідницьких та інших складників. Українська вчена Л. Хомич визначає професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя як процес навчання студентів з педагогічних дисциплін у науково-дослідній і навчально-практичній роботі [698].

На основі аналізу наукового доробку вітчизняних і зарубіжних учених, можемо визначити, що **професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя** — це *інтегративний цілісний комплекс, якому притаманна внутрішня єдність компонентів, спрямованість на досягнення визначених стратегічних цілей педагогічної освіти, розкриття внутрішнього потенціалу особистості для майбутньої педагогічної діяльності.*

Чільну увагу варто приділити функціям професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, — питанню, яке має виняткове методологічне значення. Науковці (О. Абдуллова [2], Е. Зеєр [242], О. Мороз [436], О. Дубасенюк [529] та інші) умовно розділяють ці функції на зовнішні, що відбивають можливості самої системи професійно-педагогічної підготовки, і внутрішні, які координують

та інтегрують її зміст, визначають характер позиціонування професійно-педагогічної підготовки щодо інших складників загально-професійної підготовки, способи взаємодії цих складників, характер зв'язків тощо. У сучасних дослідженнях професійно-педагогічної підготовки науковці посилаються на висновки О. Абдулліної, яка дає аналіз функцій педагогічної підготовки. Спираючись на висновки вченої, проаналізуємо функції професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах сьогодення:

— *освітня функція* є втіленням «спрямованості на озброєння студентів фундаментальним знанням основ педагогічної теорії, на формування в них системи загальнопедагогічних знань, умінь та навичок, необхідних для успішної педагогічної діяльності» [3, с. 35], відбиває як теоретичні, так і практичні аспекти професійно-педагогічної підготовки;

— *професійно-розвивальна функція* відбиває вплив професійно-педагогічної підготовки на розвиток професійної спрямованості мислення майбутніх педагогів, розвиток педагогічних здібностей, формування творчого підходу до педагогічної діяльності [3, с. 35];

— *виховальна функція* зводиться до вироблення відповідального, творчого ставлення до професійної вчительської праці (усвідомлення соціальної значущості педагогічної професії, інтерес до педагогічної діяльності), ставлення до себе як суб'єкта педагогічної діяльності, вимогливість, педагогічний такт [3, с. 36]. У сучасних умовах з урахуванням спрямованості педагогічної професії на розв'язання завдань навчання й освіти прийдешніх поколінь ця функція трансформується у *функцію проєктивно-особистісну*;

— *координувальна та інтегрувальна функції* відбивають об'єктивно існуючий природний взаємозв'язок педагогічних дисциплін з психологією, віковою фізіологією, частковими методиками, дисциплінами соціального, суспільно-політичного циклів [3, с. 36].

Освітня функція професійно-педагогічної підготовки тлумачиться нами як стрижнева. Узагальнюємо функції професійно-педагогічної підготовки сучасного вчителя наочно (див. рис. 1.2).

Педагогічна підготовка майбутнього вчителя є основою загального педагогічного процесу у вищому педагогічному навчальному закладі як процесу цілеспрямованій, свідомо організованій, керованій взаємодії студентів і викладачів, у підсумку якої майбутні

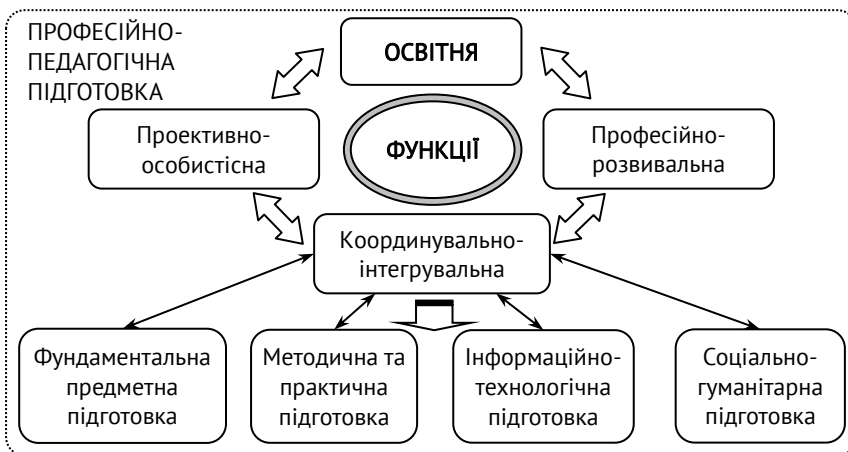


Рис. 1.2. Функції професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у загальній структурі професійної підготовки

педагоги отримують знання, уміння та навички, необхідні для успішного здійснення в майбутньому професійно-педагогічних обов'язків (С. Гончаренко [156], М. Євтух [212], О. Коротаєва [323], Н. Кузьміна [346], В. Сластьонін [630]). Як відомо, компонентами педагогічного процесу (С. Гончаренко [158, с. 253]) є мета, завдання, зміст, форми, методи та засоби взаємодії викладачів і студентів.

Нині зміст педагогічної підготовки майбутнього вчителя зумовлюється трьома основними чинниками:

- а) динамічними змінами змісту загальної середньої освіти (переходом старшої школи до моделі старшої профільної);
- б) сучасними досягненнями педагогічної науки;
- в) досягненнями методик викладання окремих дисциплін.

Науковці, аналізуючи шляхи росту методологічного, теоретичного та практичного рівнів знань у роботі зі студентами вищих педагогічних навчальних закладів, дають розгалужений аналіз змістовій основі педагогічної підготовки. «Зміст педагогічної підготовки студентів вищої педагогічної школи являє собою взаємозв'язок загального (ядро), особливого (доповнення з урахуванням специфіки факультету) та індивідуального (диференціація та індивідуалізація навчання й виховання)», пише О. Абдулліна [3, с. 28]. Ядро педагогічної підготовки і перший компонент її змісту — це теоретичні

знання в галузі педагогіки, які набуває студент у процесі вивчення нормативних, обов'язкових педагогічних дисциплін, та практичні уміння та навички. «Теоретико-методологічні основи педагогіки, що ґрунтуються на інваріантних законах педагогічної науки, її принципах, категоріях, методах науково-педагогічного дослідження, сприяють формуванню у майбутніх педагогів чіткої соціальної орієнтації, спрямованої на виховання молодих громадян», — зауважує М. Осадчий [469, с. 73]. У структурі цього ядра провідне місце посідають знання про закономірності, принципи та методи навчання й виховання, про шляхи організації навчально-виховного процесу, про дитину як об'єкт і суб'єкт навчання й виховання. Другий компонент змісту педагогічної підготовки — дисципліни за вибором, факультативи з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності студентів, спецкурси. Третій компонент змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів — самостійна робота за інтересами, спрямована на розвиток індивідуальних пізнавально-творчих здібностей, формування індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності [3, с. 28].

«В умовах, коли змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій має зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технічної підготовки», — наголошує В. Кремень в одній зі своїх праць [340, с. 99]. Тож компоненти педагогічної підготовки, виокремлені вченими, не є сталими та незмінними. В. Сластьонін та Л. Подимова висловлюють критичні судження щодо чинної системи педагогічної підготовки: на їхню думку, у теперішній час навчання в педагогічних навчальних закладах постає як стихійно діючий механізм «тиражування» певних якостей особистості; за його допомогою більш чи менш випадкові індивідуальні варіації думок, настроїв, цінностей, якостей особистості зберігаються і розповсюджуються, перетворюються на типові та масові. Цей процес супроводжується стандартизацією особистості, втратою індивідуальної своєрідності [632, с. 4]. Запобігти такому стану цілком можливо шляхом оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Основний зміст педагогічної підготовки складають класичні педагогічні теорії та ідеї, які викладаються студентам у концентровано-узагальненому вигляді. Ще з часів Аристотеля в гуманітарній науці затвердилася думка, що сутність речей є невід'ємною частиною самих предметів пізнання. Тому, як зазначає Є. Бондаревська, якість знань цілком залежить від того, наскільки вдається зробити ясным, строгим та чітким їх зміст, чітко визначити основні поняття навчальних дисциплін [83, с. 6]. Досягнути цього можна лише спираючись на закони й узагальнені уявлення, які вказують, як саме повинен здійснюватися навчальних процес. Тож поволі дидактика набула характеру настанов, при цьому провідний акцент у розробці змісту дидактичних питань був зроблений не на аналіз внутрішніх механізмів, а на настановчий опис їх зовнішніх проявів. «Вслід за дидактикою педагогіка у цілому набула вигляду закритого абсолютного знання, трансляція якого стала основною функцією педагогічної освіти» [83, с. 6–7], зауважує Є. Бондаревська. Недарма педагогічна підготовка сучасних студентів одним із наслідків має продукування глибокого переконання в тому, що в педагогіці нічого кардинально нового відкрити неможливо, оскільки все основне, дієве вже відкрите й описане попередниками.

Між тим, швидкоплинність змін в економіці, суспільному житті, культурі, глобалізаційні тенденції, які пришвидшуються з кожним роком унаслідок застосування сучасних інформаційних досягнень так чи інакше трансформують процес та сутність професійної підготовки, спонукаючи відхід від перевіреної десятиліттями класичної моделі. Тому в останнє десятиліття популярним напрямом наукового пошуку, який безпосередньо відбивається на доборі наукового апарату дидактичних досліджень, є напрям адаптації та його різноманітні прояви (зокрема, «дидактична адаптація», «навчальна адаптація», «дослідження адаптативних механізмів фахової підготовки» тощо). Тенденція, яка, попри наукову цінність та виправданість щодо розв'язання окремих проблем навчального процесу, має й негативний підтекст, адже втрачається сегмент дієвості, впливу педагогіки як науки та навчального предмета на довколишню дійсність. В. Мадзігон наголошує: «висока динаміка трансформації нашого суспільства ставить перед педагогічною наукою нові нетрадиційні завдання; це пояснюється тим, що система освіти і науки має не тільки постійно

адаптуватися відповідно до соціально-економічної ситуації у державі, а й *випереджати ці процеси, формуючи їх суть...*» [12, с. 2] (виокремлено нами).

Наголошуємо: процес професійної підготовки майбутнього вчителя не повинен виключно адаптуватися (лише адаптуватися) до сучасних соціокультурних, економічних реалій. Зміна сутнісних складників цього процесу, у тому числі — в аспекті викладання педагогічних дисциплін — цілком спроможна викликати «тектонічний зсув» у підготовці педагогів нового покоління, докорінним чином змінивши ситуацію у вітчизняній освіті в цілому.

У зв'язку зі сказаним вище, об'єктом зацікавленого ставлення вітчизняних науковців нині є системи професійно-педагогічної підготовки педагогів у країнах Європи та світу. В. Янковський пише про те, що американською педагогічною школою розроблені численні нові форми і методи підготовки майбутніх учителів з основ педагогічної майстерності, такі, як моделювання навчального процесу з метою навчання студентів прийняття професійних рішень, мікровикладання як засіб формування професійних умінь тощо [748]. У дослідженні В. Грачової зауважується, що відмінністю систем підготовки вчителів у Західній Європі є альтернативні шляхи набуття професії вчителя через програми «ліцензованого вчителя» (licensed), «всебічно підготовленого вчителя» (articulated) на базі вищої освіти та отримання сертифікатів про професійну підготовку після додаткового навчання в регіональних центрах [164]. Науковці також наголошують на тому, що в країнах розвинутої демократії дієвим є гасло «освіта крізь усю педагогічну діяльність» (Л. Пуховська [534]). Узагальнюючи напрацювання Н. Абашкіної [1], Н. Авшенюк [9], А. Барбариги [45], О. Волошиної [124], В. Грачової [164], І. Задорожної [226], В. Капранової [274], Л. Карпинської [280], М. Кларіна [293], Т. Кошманової [332], О. Локшиної [387], Л. Пуховської [534], В. Янковського [748] та інших науковців, можемо виокремити найсуттєвіші риси професійно-педагогічної підготовки вчителя за межами України:

— вироблення практичних умінь та навичок взаємодії з дітьми різних вікових категорій як провідна загальна тенденція;

— диференціація змісту педагогічної підготовки для різних груп студентів, постійне оновлення змісту навчальних програм, що сприяє поглибленню професіоналізації;

— розмаїття педагогічних дисциплін, багатопредметність як підстава для вибору студентом оптимальної індивідуальної стратегії педагогічної підготовки;

— питома вага педагогічної практики (стажування) на загальному тлі педагогічної підготовки;

— поступовий перехід до бі- та плюрадисциплінарних дипломів;

— регіоналізація професійної підготовки (врахування соціально-економічних та культурно-історичних особливостей певного регіону, провінції, штату).

Цікавий досвід здійснення професійної підготовки накопичено в англomовних країнах, де низка навчальних закладів, що засновувалися у другій половині XIX — на початку XX століття організацію навчального процесу будували на ідеях відмінності від класичної університетської освіти гumbольдівського типу та на злитті теоретичної і практичної підготовки. У науковій та науково-публіцистичній літературі нині наводяться цікаві факти, які спростовують уявлення широкого педагогічного загалу про відсутність педагогіки як такої (педагогічних дисциплін) у структурі педагогічної підготовки вчителів країн ЄС та США. Наприклад, до змісту педагогічної підготовки студентів Стенфордського університету включається широкий спектр педагогічних дисциплін: у різні періоди існування цього вищого навчального закладу студентам пропонувалося від 100 до 299 курсів педагогічного спрямування [3, с. 34]; у дослідженні Н. Рокосовик висвітлюються особливості підготовки магістрів педагогіки в університетах Великої Британії: увагу української дослідниці привернули нормативно-правова база, зміст та форми цієї підготовки [551].

Надана характеристика професійної та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, безумовно, за основними позиціями (функції, структурні компоненти, складники змісту професійно-педагогічної підготовки) стосується і вчителів початкової школи. Та професійно-педагогічна підготовка педагогів цієї спеціалізації має свої *суттєві відмінності й особливості*, які варто додатково деталізувати.

Першим програмним документом з професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи можна вважати серію промов Й. Г. Песталоцці, виголошену ним у святкові дні перед співробітниками та слухачами Івердонського інституту (1808–1818),

що увійшла пізніше в зібрання його творів під назвою «Промови Песталоцці, звернені до його оселі» («Reden Pestalozzi's an sein Haus» [501, с. 536], вислів *mein Haus* в устах Песталоцці означав увесь колектив його педагогічного закладу): «Посіяні паростки національного просвітництва, яке базується не на порожніх словах та словоблудстві, а на спокійному усвідомленні закладених у людині й розвинутих завдяки застосуванню сил. І його (просвітництва) перші паростки обіцяють вірний і щедрий врожай. Сім чи вісім людей уже, безперечно, оволоділи методом. Уже закладено початки вчительської семінарії, якої ще не було донині. Початки вчительської семінарії, яка виходить із природи людини...» [501, с. 384]. Указуючи, що «сім чи вісім людей, уже, безперечно, оволоділи методом», швейцарський педагог мав на увазі вчителів та співробітників Бургдорфського інституту, навчених працювати в початкових школах.

Власне професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи є об'єктом досліджень таких сучасних учених, науковців, як В. Вонсович [125], О. Іонова [262], О. Комар [311], О. Кучерявий [358], С. Литвиненко [380], Н. Максименко [402], Д. Парашенко [483], О. Савченко [560], С. Скворцова [626], Н. Сінопальнікова [619], Л. Хомич [700], Л. Хоружа [705] та інших. Динамічні аспекти професійної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки аналізує й узагальнює в публікаціях вітчизняна вчена, дидакт О. Савченко: на її думку, зміст початкового навчання безпосередньо впливає на якісні складники фахової підготовки майбутніх учителів початкової ланки ([559], [560]). Фундаментальне дисертаційне дослідження Л. Хомич [700] присвячене проблемі теоретичного обґрунтування та впровадження в практику науково обґрунтованої системи психолого-педагогічної підготовки вчителя початкової школи. Представники харківської науково-педагогічної школи О. Іонова та Н. Сінопальнікова [262] розробляють рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів початкових класів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу; С. Скворцова [626], Я. Гаєвець [134] досліджують взаємозв'язок власне педагогічних та методичних складників професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової ланки. На комп'ютерно-інформаційній обізнаності й інформаційно-комунікаційній компетентності майбутнього вчителя початкової школи та на його практичних уміннях у цій царині

акцентують дослідницьку увагу В. Імбер [261], О. Комар [310]. Дидактичні основи здійснення контролю знань майбутніх учителів початкової школи, зокрема, внутрішньосеместрового контролю на матеріалі вивчення теорії освіти й навчання аналізує в дисертаційному дослідженні В. Вонсович [125]. Цікаву й плідну у практичному плані ідею взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкових класів обстоюють у своїх дослідженнях Н. Воскресенська [130] та Н. Максименко [402]. На процесуально-технічних складниках професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів акцентує дослідницьку увагу О. Горська [160]. Провідною науковою ідеєю дослідження О. Ярошинської є ідея проектування комплексного освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи [751]. Різні аспекти організації та здійснення самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів як важливого чинника в забезпеченні якості професійної підготовки вивчають О. Акімова [11], Н. Казакова [270], Л. Орел [464]. Наведений вище стислий огляд дозволяє виокремити наукові проблеми, пов'язані з професійно-педагогічною підготовкою майбутніх учителів початкової школи за пріоритетними напрямками наукового пошуку. Провідні ідеї науковців, спрямовані на підвищення якості та результативності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, відбиті у таблиці 1.1. Зауважимо, що такий розподіл є певною мірою умовним, адже нерідко науковець, учений у своїх працях обґрунтовує декілька плідних ідей та напрямів. Аналітичні узагальнення цього підрозділу дають нам підстави для визначення поняття «професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи».

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи тлумачиться нами як *іманентна частина загально-професійної підготовки, у процесі якої майбутній учитель початкових класів оволодіває комплексом наукових педагогічних знань, набуває професійні уміння та навички, що дозволить йому в майбутньому успішно виконувати професійні функції, розв'язувати повсякденні навчально-виховні проблеми у взаємодії з учнями початкової школи в урочний та позаурочний час, добирати оптимальні шляхи та засоби досягнення високої якості навчання дітей молодшого шкільного віку.*

Пріоритетні напрями наукового пошуку, спрямованого на вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи

<i>№</i>	<i>Провідна ідея (ідеї) наукового пошуку</i>	<i>Персоналії науковців</i>
1	Ідея системності та взаємодоповнювальності компонентів професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи	Н. Воскресенська [130], С. Литвиненко [380], Н. Максименко [402], Л. Хомич [700], С. Скворцова [626]
2	Ідея вдосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи	Я. Гаєвець [134], Т. Лагутіна [359], Ф. Орехов [465], О. Савченко [560]
3	Ідея багатовекторності та інтегративності професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів	Н. Бібик [65], О. Буздуган [95], О. Волошина [124], В. Левченко [363], М. Марусинець [416], І. Пальшкова [476], Л. Панова [481]
4	Ідея проектування комплексного освітнього середовища професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів	С. Мартиненко [413], І. Осадченко [467], О. Ярошинська [751]
5	Ідея компетентнісного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи	Г. Воскобойнікова [129], Н. Кара [277], Л. Хоружа [705]
6	Ідея вдосконалення процесуально-технологічних складників професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи	В. Вонсович [125], О. Горська [160], О. Іонова [262], Я. Кодлюк [301], І. Колеснікова [306], Н. Сінопальнікова [619], К. Степанюк [644], І. Шапошнікова [728]
7	Ідея активізації сучасних засобів навчання (у т. ч. комп'ютерних, мережевих) у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи	І. Імбер [261], О. Комар [310], К. Косова [327], Л. Папшева [482], Л. Петухова [505], О. Снігур [634], О. Суховірський [650]
8	Ідея вдосконалення організаційних форм професійної підготовки (у т. ч. розкриття резервів самостійної роботи студентів)	О. Акімова [11], Н. Казакова [271], Л. Орел [464], І. Чорней [723]
9	Ідея розкриття особистісних резервів студентів у процесі їх професійної підготовки як майбутніх педагогів початкової школи	В. Борщенко [88], Н. Граматик [162], Ю. Журат [220], Л. Ізотова [255], О. Кіліченко [291], О. Кучерявий [358], М. Парфьонов [485], Д. Пашенко [483], Л. Федорова [679]

Стикло висвітливо найхарактерніші риси професійної підготовки майбутніх учителів початкової ланки освіти в розвинених країнах світу, спираючись на наукові розвідки О. Волошиної [124], Л. Нос [454], Л. Пуховської [534], В. Чичук [720] та інших дослідників.

Професійна підготовка вчителів початкової школи у країнах Європейського співтовариства та країнах світу базується на сучасному законодавчому ґрунті (наприклад, у Франції регулюється законом «Про соціальну модернізацію», який стосується інновацій у зарахуванні знань і вмій, отриманих під час трудової діяльності [727, с. 13]). За структурою та терміном навчання професійна підготовка функціонує в межах двох різновидів:

а) чотирирічна професійно-педагогічна підготовка на базі неповної середньої школи (Данія, Італія, Іспанія, Норвегія): два роки навчання відводиться на загальноосвітню підготовку і два — на професійну;

б) дворічна професійна підготовка на базі повної середньої освіти (Велика Британія, Німеччина, США, Канада): дворічні коледжі, які належать до системи вищої освіти; дослідники (О. Галус [137], Л. Карпинська [280]) зазначають, що нині існує стійка тенденція до подовження терміну навчання в закладах такого типу (до 3–3,5 років).

І хоча змістове наповнення педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової ланки різне в різних країнах, спільною є тенденція доповнення блоку загальноосвітньої підготовки знаннями, необхідними педагогу саме для викладання в початковій школі. У США практично у всіх штатах існує вимога працевлаштовувати в початковій навчальні заклади фахівців не менше ніж з чотирирічною професійною підготовкою, однак на практиці через брак педагогічних кадрів відбувається нехтування цими правилами [137].

Аналіз науково-теоретичної інформації, змісту дисертаційних досліджень підтверджує думку про те, що додаткових дослідницьких зусиль потребує проблема забезпечення якості професійно-педагогічної підготовки, перш за все, шляхом оптимальної модернізації та фундаменталізації її змістової основи — викладання педагогічних дисциплін. Словосполучення «**педагогічні дисципліни**» є узагальнювальним, таким, що *сполучає комплекс дисциплін професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, об'єднаних ідеєю пошуку раціональних шляхів навчання і виховання підростаючого покоління*. Навчальна дисципліна у вищому навчальному закладі — одиниця структурно-логічної схеми підготовки спеціалістів. Перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу, відведеного для їх вивчення, та визначеними формами

підсумкового контролю з кожної дисципліни становлять у підсумку програму підготовки спеціалістів певного напрямку. Більш вузьким, аніж поняття «дисципліна», є поняття «навчальний предмет» — «педагогічно адаптований зміст конкретної науки, дидактично обґрунтована система умінь, навичок, яка дозволяє засвоїти основні положення науки або певні сторони мистецтва, культури, праці, виробництва» (В. Лозова [370, с. 87]). На думку провідних дидактів, навчальний предмет у вищому навчальному закладі — це один з головних засобів реалізації змісту освіти, що сполучає в своїй системі зміст, який підлягає засвоєнню, із засобами засвоєння. «Важливо зазначити, що кожен навчальний предмет багатофункціональний, має багатоцільове призначення, але в кожній дисципліні повинна бути виокремлена провідна функція, виходячи з якої вона й була включена до структури навчального плану» [471, с. 151].

Теоретичне обґрунтування субординації та координації наукових дисциплін у педагогіці представлене в підручниках та навчальних посібниках, призначення яких — професійна підготовка студентів, магістрів, аспірантів. Поділяємо точку зору тих дослідників (Н. Вершиніна [113]), які констатують: у науково-педагогічному товаристві відсутня абсолютна однастайність у розумінні структури педагогіки, автори по-різному тлумачать сенс структурних компонентів, таких, як галузь, розділ, дисципліна, включають в один ряд з ними течії, напрями тощо. Наявний методичний плюралізм та поява нових розділів, дисциплін потребують визначення нових зв'язків, уточнення координаційних взаємовпливів, осмислення й оформлення (збереження) цілісної структури педагогіки як науки та педагогічних дисциплін як її дидактико-методичного втілення.

Педагогічні дисципліни посідають провідне місце у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Аналіз навчальних планів вищих педагогічних навчальних закладів України свідчить про те, що сукупна назва «педагогічні дисципліни» об'єднує такі навчальні курси, як «Педагогіка», «Загальні основи педагогіки», «Дидактика», «Теорія виховання», «Історія педагогіки», «Порівняльна педагогіка», «Школознавство», «Основи науково-педагогічних досліджень», «Педагогіка вищої школи» та інші. Педагогічні дисципліни є основою підготовки майбутнього педагога

за освітньо-кваліфікаційними рівнями «бакалавр» та «магістр». Попри суттєві відмінності у змістовому наповненні педагогічних дисциплін у різних вищих навчальних закладах, єднає їх спільна мета — забезпечення високої якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, формування за період навчання сучасних компетентних фахівців, здатних активно й ефективно діяти у складних умовах сьогодення.

«На всіх рівнях формування змісту освіти має бути присутня й конкретизуватися націленість на кінцеві результати професійної підготовки у вищому навчальному закладі, а сама підготовленість фахівця повинна розглядатися як закономірний наслідок повноцінної організації навчальної діяльності студентів з оволодіння відповідним змістом», зазначають В. Аванесов, А. Вербицький, Л. Ітельсон [5, с. 146].

Саме майбутня професійна діяльність є тим, що задає та визначає в підсумку зміст і форми відповідної навчальної діяльності студентів у період професійної підготовки. Розуміння істинності цього твердження — перший крок у дослідженні проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

1.3. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН: ЕКСПЛІКАЦІЯ ДИДАКТИЧНОГО ФЕНОМЕНУ

Визнаючи важливість організаційно-структурних змін у системі вищої педагогічної освіти та професійно-педагогічної підготовки, наголошуємо: *визначальним є її змістове наповнення, модернізація (постійне оновлення) змісту відповідно до сучасних вимог та досягнень науки, техніки, культури, розвитку суспільства.*

Вивчення стану проблеми фундаменталізації змісту освіти та змісту педагогічних дисциплін показує, що ця проблема розглядається переважно на функціональному рівні. Теоретико-методологічні основи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін не стали поки що предметом детального вивчення. Тож дослідницьку увагу приділимо

аналізу джерел та факторів, що визначально впливають на формування змісту педагогічних дисциплін, функціям змісту, на цій основі розмежуємо категорії фундаментальності та фундаменталізації, а також висвітлимо основні закономірності, методологічні принципи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

1.3.1. ДЖЕРЕЛА ТА ФУНКЦІ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Філософи минулого й сучасності визначали взаємозв'язок між освітою та культурою як взаємний детермінізм. Х.-Г. Гадамер у роботі «Істина і метод» пише про те, що нині «освіта» найтіснішим чином пов'язується з поняттям культури й означає в підсумку специфічний спосіб перетворення природних задатків та можливостей [133]. Ю. Семенов зауважує: кожне нове покоління, щоб існувати, має засвоїти досвід, який накопичило попереднє покоління; у суспільстві йде зміна поколінь з одночасною передачею культури від одного покоління до іншого [604]. «Культура, або соціальний досвід, є основним, вихідним джерелом, звідки черпається зміст освіти» [189, с. 109], «єдиним джерелом, звідки береться зміст освіти, є культура у найширшому її розумінні» [370, с. 67]. Два останні твердження належать видатним дидактам — М. Скаткіну, В. Лозовій, — зафіксовані у різні часи й у різні століття (середина ХХ та перші десятиліття ХХІ століття). Аналогічні судження зустрічаємо на сторінках праць інших видатних учених, — С. Аверинцева [7], В. Борисенкова [86], Л. Буєвої [93], В. Сластьоніна [630]. Наша сучасниця, Є. Бондаревська, пише про те, що «освіта — це базовий процес у культурі, і її зміст повинен спрямовуватися до універсуму культури» [83, с. 5]. Усі висловлювання наводяться нами з метою окреслення витоків дослідження проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Кількість визначень культури, які надає сучасна культурологія, безмежна, підстави для визначень — доволі розмаїті. Цілком мав рацію геніальний психолог Л. Виготський, який утримувався від узагальнювального визначення феномену культури, хоча цих визначень не бракувало і в його часи. З точки зору проблематики нашого дослідження, у цьому розмаїтті є суттєвим те, що культура тлумачиться науковцями як:

- сукупність продуктів і результатів людської діяльності;
 - спосіб діяльності;
 - творчий зміст, креативний момент людської діяльності
- (Н. Автономова [8, с. 146]).

На думку сучасних дослідників, усі ці й інші інтерпретації, характерні для сучасної культурології, не здатні вийти за межі основних антиномій: статичне — динамічне, культурне — соціальне, творче — відтворювальне. Для нас суттєвим є те, що зміст освіти, так, як і зміст культури, містить і всі її властивості в широкому розумінні: гуманітарність, динамічність, відкритість, потенційну діалогічність, поліфункціональність. Тож «потрібно в межах культури знайти більш детальні джерела для формування змісту освіти», наполягав М. Скаткін [623, с. 109].

За рекомендаціями провідних дидактів, при доборі джерел педагогічних дисциплін зважаємо на основні види діяльності людини в суспільстві, — діади основних видів діяльності: матеріальна й духовна, репродуктивна й творча (М. Каган [269]), та галузі діяльності, в яких у той чи той спосіб є задіяна (активована, актуалізована, затребувана) власне педагогічна інформація (професійно-педагогічна, соціальна, родинно-побутова галузі, дозвілля людини тощо). В умовах вищої школи загальні вимоги до змісту, обсягу професійної підготовки визначені державними стандартами вищої освіти, які увібрали в себе освітні та освітньо-кваліфікаційні характеристики. Освітня характеристика «охоплює основні вимоги до якостей і знань особи, яка здобула певний освітній рівень», а освітньо-кваліфікаційна характеристика містить основні вимоги до професійних якостей, знань, умінь фахівця, необхідних для успішного виконання професійних функцій» [684, с. 142]. Саме ці джерела і дозволяють *відібрати той зміст педагогічних дисциплін, що є актуальним* у теперішній час і, ймовірно, підсилить актуальність у майбутньому. М. Скаткін звертав увагу на ще одне джерело змісту освіти, а відтак — і змісту педагогічних дисциплін: потреба в логічному розгортанні змісту приводить до появи такого джерела, як «логіка розгортання відібраного змісту» [189, с. 110]. З точки зору результативності та дієвості навчального процесу у вищому закладі освіти з масиву педагогічної теоретичної інформації, историко-педагогічних відомостей потрібно відібрати небагато, але так і в такий спосіб, щоб поза увагою студентства не

залишилися ключові явища, закономірності, взаємозв'язки, персоналії, необхідно задіяти міждисциплінарну інформацію, врахувати наявний арсенал форм, методів та засобів навчання, адже «теорія безпосередньо не вчить, та її знання дійсності варто використати» [539, с. 119]. Логіка розгортання змісту як джерело не завжди усвідомлюється й не завжди береться до уваги сучасними викладачами педагогічних дисциплін, які прагнуть екстенсивним шляхом (за рахунок інформативної насиченості, збільшення годин на викладання певної навчальної дисципліни) затвердити власний навчальний курс. Підкреслимо, що логіку розгортання відібраного змісту як внутрішнє джерело (щодо загального джерела — культури) виокремлюємо власне як джерело, важливе саме для відбору змісту педагогічних дисциплін.

Оскільки, як було конкретизовано у першому підрозділі дослідження, досвід діяльності в різних формах та проявах є стрижневим компонентом змісту освіти («той підхід, який нам видається більш продуктивним, визначає культуру як досвід діяльності» [8, с. 147]), то до джерел педагогічних дисциплін можемо віднести й ті джерела, з яких укладається інформаційна база кожної дисципліни. Для всіх педагогічних дисциплін *спільними предметоорієнтованими джерелами* є чинні нормативні документи, узагальнений на теоретичному рівні та відповідним чином представлений досвід практичної педагогічної діяльності, класичні й сучасні педагогічні теорії, концепції, вітчизняна та зарубіжна педагогічна публіцистика. Окрім вітчизняних періодичних видань, викладачі та студенти мають нині можливість вивчати інформацію сучасних іноземних педагогічних електронних та друкованих періодичних видань національного та міжнародного рівнів, таких, як «International Review of Education», «International Journal of Education Development», «Review of Educational Research», «The American Journal of Education», «Harvard educational review», «Comparative Education», «Paedagogica Historica» та інші, знайомитися із сучасними працями видатних представників освіти та шкільної справи за звітами, які оприлюднюють національно-просвітницькі (державні, громадсько-державні) об'єднання на кшталт Міжнародного бюро просвітництва (Швейцарія), Міжнародного бюро педагогічних досліджень (Німеччина), Міжнародного педагогічного центру (Франція) та інші. Важливим джерелом змісту педагогічних дисциплін,

поки що мало активованим у сучасних реаліях вітчизняної вищої педагогічної школи, є інформація глобальних освітніх платформ, таких, як «The Chronicle of Higher Education».

Основні джерела змісту педагогічних дисциплін у формі матриці (тут: матриця – «сукупність величин [...] певним чином розміщених у прямокутній таблиці») [108, с. 514] представлені на рис. 1.3.



Рис. 1.3. Матриця джерел змісту педагогічних дисциплін

Послугуючись названими джерелами, науковці і викладачі-практики усвідомлюють, що нині на перший план висувається **потреба відбору культурологічно спрямованого змісту педагогічних дисциплін**, яка доволі чітко зартикульована у працях Б. Бім-Бада [66], Н. Бордовської [85], Б. Вульфова [131], Л. Дротянко [196], І. Зязюна [251], О. Піскунова [265], В. Сластьоніна [631], О. Сухомлинської [651] та інших.

На разі зазначимо, що виокремлення цієї проблеми на загальному тлі масиву проблем, пов'язаних з якістю вищої педагогічної освіти та оновленням змісту педагогічних дисциплін, детерміноване потребою ліквідації залишків класово-формаційного підходу до відбору змісту навчальної інформації, який фактично без змін залишається домінувальним у викладанні практично всього спектру педагогічних дисциплін у вітчизняних вищих навчальних закладах.

Тривалий час педагогіка як наука, так само, як інші науки про суспільство, була жорстко орієнтована на обслуговування тоталітарної державної системи, відчутними й донині залишаються ізоляціоністські тенденції тоталітарної доби, від яких поволі звільняється наукова педагогіка й практика. Навіть молоді дослідники, які діють в умовах незалежного демократичного суспільства, змушені спиратися на праці своїх попередників, які створювалися за умов жорсткої регламентації. Загальна культурологічна спрямованість навчальної педагогічної інформації дозволяє осмислювати педагогічні феномени (виникнення виховання як соціального явища, дослідження закономірностей його розвитку, розкриття різнобічних зв'язків завдань організації та змісту виховання й навчання з особливостями окремих історичних періодів тощо) на тлі широкого спектру досягнень європейської та світової цивілізації. Культурологічне спрямування змісту педагогічних дисциплін орієнтує викладача і студента на опанування елементів світової та національної культури, позитивних надбань суспільного досвіду. У зв'язку з розвитком культури та суспільства спектр елементів освіти постійно розширюється та трансформується, а відтак — змінюються функції вивчення педагогічних дисциплін. Культурологічне спрямування також дозволяє визначити глобальну функцію навчання — передачу новому поколінню змісту культури — та конкретизувати цю глобальну функцію в конкретних функціях вивчення педагогічних дисциплін: «Визначальне значення має функція [...]

навчальної дисципліни в досягненні кінцевих цілей підготовки у вищому навчальному закладі» [78, с. 31].

Зіставляючи джерела набуття навчальної педагогічної інформації та мету педагогічної підготовки студентів, В. Загвязинський свого часу виокремлював *чотири загальні функції педагогічних дисциплін* у вищому педагогічному навчальному закладі: а) інформаційно-пізнавальна; б) виховально-ідеологічна; в) розвивальна; г) мотиваційно-стимульовальна [225]. Значно ширший перелік наводить білоруська вчена Р. Піонова, яка співвідносить функції вивчення педагогічних дисциплін із загальними функціями педагогічної діяльності. На її думку, ці функції зводяться до планово-проектувальних, виховально-розвивальних, освітніх, організаторських, комунікативних, діагностичних, аналітичних, соціальних та власне професійних [510]. І той, і той перелік свідчить, що функції педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі є продовженням та видозміною власне функцій професійно-педагогічної підготовки, соціальним замовленням, домінуючими суспільними уявленнями щодо професійного ідеалу вчителя.

В українському суспільстві й українській гуманітаристиці залишилося в минулому домінування в освітньому процесі заздалегідь визначених ідеологічних імперативів (друга функція, виокремлена В. Загвязинським). Що ж до функцій суто виховальних (виховально-розвивальних у Р. Піонової), то і безпосередньо, й опосередковано зміст педагогічних дисциплін повинен сприяти вихованню найкращих рис гуманної людини, професіонала демократичного суспільства. Практика викладання психолого-педагогічних, гуманітарних дисциплін у західноєвропейських та північноамериканських вищих навчальних закладах свідчить про те, що на виховних аспектах наголос у процесі викладання не робиться: вважається, що до навчального закладу йде молода людина зі сформованими ідеалами, цінностями, установками. Призначення ж вищого навчального закладу — професійна підготовка. У цілому визнаючи правомірність такого підходу, наголошуємо: вітчизняна педагогічна спадщина налаштовує викладача вищої школи не лише на ретрансляцію педагогічних знань, карбування практичних умінь майбутніх педагогів, а й на цілісне формування образу сучасного педагога-інтелігента. У зв'язку з чим у сучасних дослідженнях власне для циклу педагогічних дисциплін

поширюється як визначальна характеристика «культурно-історична педагогіка» (В. Зінченко [247, с. 7–8]).

Ці трансформації у сукупності із виокремленими вище функціями педагогічних дисциплін та тими загальними орієнтирами, які визначені євроінтеграційними та вітчизняними нормативними документами (зокрема, освітньо-кваліфікаційними характеристиками), дозволяють представити власне **функції змісту педагогічних дисциплін** у вищому педагогічному навчальному закладі в такому вигляді:

- світоглядно-конструктивна функція;
- науково-пізнавальна;
- функція стимулювання;
- розвивально-особистісна;
- прогностична функція.

Деталізуємо й конкретизуємо кожен із виокремлених функцій.

Світоглядно-конструктивна функція змісту педагогічних дисциплін. Сам термін «світогляд» набуває поширення завдяки працям І. Канта, зокрема, «Критиці здатності суджень» [90], з того часу означає цілісне осягнення людиною безкінечності світу, який осягається відчуттями. У словниках світогляд тлумачиться як «форма суспільної самосвідомості людини, через яку вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття й діяльності, визначає і сприймає своє місце і призначення в ньому» [158, с. 299].

Вважається, що світогляд сприяє орієнтації людини в світі, відповідно, світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін визначає загальну орієнтацію суб'єктів навчального процесу в педагогічних явищах, фактах, педагогічній дійсності в цілому. Педагогічні дисципліни у вищому педагогічному навчальному закладі формують педагогічний світогляд майбутніх учителів. Дослідження особливостей формування педагогічного світогляду як явища дійсності й наукової категорії започаткував І. Лернер [376]. У сучасних наукових роботах конкретизовано, що педагогічний світогляд є системою поглядів, переконань, особистісних настанов, у яких відбивається ставлення до педагогічної дійсності і які є визначальними детермінантами професійної поведінки майбутнього вчителя. Поряд з педагогічним, у філософсько-педагогічній думці ХХ століття підсилюється тенденція до висвітлення та вивчення особливостей «персонального світогляду» (К. Ясперс [752]), підставою для цього

визнається потреба людини в «духовній захищеності», яку (потребу) покликано задовольнити світоглядне осмислення того, що відбувається, осмислення, яке може тлумачитись як підтримка і допомога в долати життєвих труднощів, особливо в «межових ситуаціях». Відповідно, світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін втілюється в допомогу майбутньому вчителю осмислювати педагогічні реалії, на ґрунті цього осмислення конструювати власну професійно-педагогічну поведінку. Адже головним наслідком послаблення соціального замовлення в освітній сфері стала і певна реконструкція суспільно-педагогічних цінностей, виникнення в педагогічній практиці «рефлексивного простору втрати цілі» (В. Зінченко [247, с. 24]). Світоглядно-конструктивна функція педагогічних дисциплін покликана долати цей «рефлексивний простір»: зміст педагогічних дисциплін спрямовується на вироблення у майбутнього вчителя стійких рис демократичного світогляду людини-гуманіста.

Відомо, що педагогічні дисципліни не можна схарактеризувати лише як прикладні або як теоретичні. Дійсно, в педагогічних дисциплінах міститься переважно «знання про потрібне», — «про те, як потрібно планувати, здійснювати, вдосконалювати педагогічну діяльність у відповідності до мети навчально-виховного процесу та умов, у яких він протікає» [691, с. 11], на основі цих знань студенти моделюють власні дії, за допомогою педагогічної інформації безпосередньо впливають, перетворюють на краще навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі (наприклад, активно послуговуються отриманими педагогічними знаннями під час вивчення часткових методик, у ході вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу тощо).

Науково-пізнавальна функція змісту педагогічних дисциплін у вищому педагогічному закладі освіти. «Лише повнота науки ліквідує односторонність мислення, до якої за необхідністю схильний будь-який спеціаліст, і забезпечує широту кругозору та терплячість...» — зауважував С. Гессен [150, с. 315]. Педагогічні дисципліни вищого педагогічного навчального закладу в комплексі повинні репрезентувати повноту науково-педагогічного знання. Це твердження аксіоматичне і не викликає заперечень. Однак особистий багаторічний досвід викладання педагогічних дисциплін та безпосередні спостереження за процесом викладання цих дисциплін у вітчизняних

зкладах освіти дозволяють визначити науково-пізнавальну функцію як активовану серед інших функцій не повною мірою. Відповідь на питання: скільки і які саме новітні науково-педагогічні теорії, концепції, моделі (у тому числі — численні дидактичні), представлені в дисертаційних дослідженнях, реально використовуються в процесі викладання педагогічних дисциплін і сприяють підвищенню якості навчального процесу після захисту авторами кандидатських чи докторських дисертацій, — відповідь ця очевидна для кожного студента й викладача-практика. І справа тут не лише в традиційному протистоянні інноваційного й традиційного. Значна кількість наукових досліджень навіть за наявності безсумнівної корисності їх застосування залишаються незатребуваною широким викладацьким загалом через те, що автори цих новацій не несуть особистої відповідальності за розповсюдження результатів наукового пошуку та поширення цих результатів не виключно шляхом апробації під час участі в наукових форумах, а саме шляхом *реального* впровадження в навчальний процес, у тому числі — процес викладання педагогічних дисциплін. Як наслідок — маємо зниження науково-пізнавальної функції педагогічних дисциплін у загальному освітньому процесі. Існують, звичайно, й позитивні приклади: поширення наукового напряму порівняльної педагогіки привело до появи в навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів нового курсу — «Порівняльна педагогіка», ідеї інтегрованого навчання спонукають викладачів до розробки інноваційних комплексних навчальних програм і курсів, дисциплін, таких, як «Персоналії в історії української педагогіки» (А. Бойко [497] та її наукова школа, відповідно, дисципліну включено до циклу нормативних навчальних дисциплін Полтавського державного педагогічного університету) та інші. Та масова практика викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах не будується повною мірою на використанні новітніх наукових напрацювань. Між тим, потреба підвищення конкурентоспроможності вищих педагогічних навчальних закладів на ринку надання освітніх послуг вимагає негайного підсилення саме цієї функції педагогічних дисциплін. «Наукова нейтральність» йде в небуття, педагогіка як наука стає більш практикоорієнтованою, звідси змінюються (поки — дуже повільно) зміст та методика викладання педагогічних дисциплін. Викладач, приступаючи до розробки

певного педагогічного курсу, уже на старті повинен чітко уявляти його цільове призначення в загальній структурі професійної підготовки майбутніх педагогів, які саме очікувані позитивні новоутворення будуть сформовані в студентів внаслідок застосування курсу, усі можливі шляхи забезпечення якості викладання.

Функція стимулювання. Комплекс педагогічних дисциплін покликаний закріпити у свідомості студентів позитивні мотиви обрання педагогічної професії, а зміст та хід вивчення педагогічних дисциплін — спонукати молоду людину до особистісного й професійного зростання, самовдосконалення, самоосвіти, викликати прагнення опанувати нові види діяльності, зрозуміти й освоїти нові професійні перспективи. За результатами численних опитувань студентської молоді (Н. Зубалій [249], Є. Ільїн [259], Л. Подоляк [516], С. Розін [550], Д. Тхоржевський [664] та інші), інтерес до обраної професії педагога, який спостерігається в першокурсників, неухильно падає рік від року навчання у вищому закладі освіти, темпи «падіння» трохи гальмуються на останніх курсах (своєрідною «зоною неповернення» вважається третій рік навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі). Педагогічні дисципліни здатні докорінним чином змінити цю ситуацію: за рахунок усвідомлення студентами ролі та значення освіти в житті людини й суспільства, завдяки застосуванню цікавих для студента форм організації навчального процесу, залучення навчальної інформації, яка сприяє становленню майбутнього вчителя як педагога нової формації, здатного впевнено й оперативно взаємодіяти з іншими в реальному та мережевому середовищі тощо. Функція стимулювання, яку виконують педагогічні дисципліни, у сучасних умовах підсилюється за рахунок застосування в навчальному процесі сучасних мультимедійних засобів навчання, доборі викладачами діалогових форм навчальної взаємодії, розширення сфери консультативних послуг. Застосування для цієї функції означення «стимулювальна» вважаємо більш виправданим і точним з наукової точки зору (ніж «мотиваційно-стимулювальна»), адже «мотиви завжди внутрішні, — за твердженням Є. Ільїна, — на відміну від стимулів, що викликають процес мотивації» [259, с. 114].

Розвивально-особистісна функція змісту педагогічних дисциплін. Педагогічні дисципліни у вищому педагогічному навчальному закладі

сприяють загальному розвитку студентів і як особистостей, і як педагогів-професіоналів, адже їх викладання вимагає не тільки і не скільки викладання як такого, скільки «сповідальності» (визначення С. Гессена [150, с. 318]) викладачем-ученим своїх поглядів, активації власного педагогічного досвіду (нерідко — власного позитивного й негативного родинного досвіду), привнесення в навчальний процес елементів особистісного забарвлення навчальної інформації, особистої причетності. І саме в такий спосіб здійснюється безпосередній вплив на процес особистісного розкриття студентів у навчальній діяльності, становлення індивідуальної системи професійно-педагогічних цінностей, яка в подальшій професійній діяльності буде відігравати вирішальну роль. Внаслідок таких дій студенти усвідомлюють (або переосмислюють) свою роль у накопиченні педагогічних цінностей у галузі розв'язання теоретичних і прикладних завдань навчання. У розвивально-особистісній функції педагогічних дисциплін проявляється основна тенденція сучасної освітньої практики — тенденція до гуманізації навчального процесу вищої школи (Є. Бондаревська [82], Б. Вульф [131], І. Зязюн [252], А. Растрігіна [538], В. Серіков [608], С. Сисоева [616], С. Смірнов [633] та інші). У процесі вивчення педагогічних дисциплін студент має можливість відчути «особисту причетність» до розвитку й формування іншого, усвідомити, що «локус сил, які впливають на оточуючих, знаходиться саме в ньому» (Є. Ільїн [259, с. 112]).

Прогностична функція змісту педагогічних дисциплін (Б. Гершунський [148]) є безпосереднім відбиттям прогностичної функції педагогічної науки, її «зверненості в майбутнє». Безперечно, як і кожна наука, педагогіка пояснює й описує ту дійсність, яку вивчає. Знання загальних закономірностей навчального процесу, пошук та констатація часткових закономірностей дозволять сучасним студентам у майбутньому здійснювати короткочасне та довготривале прогнозування, наприклад, прогнозування інтенсивності та прикінцевої результативності засвоєння учнями навчальної інформації з певної навчальної дисципліни за наявності певних умов тощо. Прогностична функція педагогічних дисциплін підсилюється саме в середовищі жорсткої конкуренції, адже швидкозмінна кон'юнктура на ринку освітніх послуг вимагає саме від педагогічних дисциплін надання сучасним студентам відповідного дидактико-методичного

інструментарію, вироблення в процесі вивчення дисциплін цього циклу аналітико-прогностичних здібностей, розвитку нестандартного мислення, особистої ініціативи, установки на саморозвиток конкурентоздатності в освітній сфері. Наочно основні функції педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі представлені на рис. 1.4.

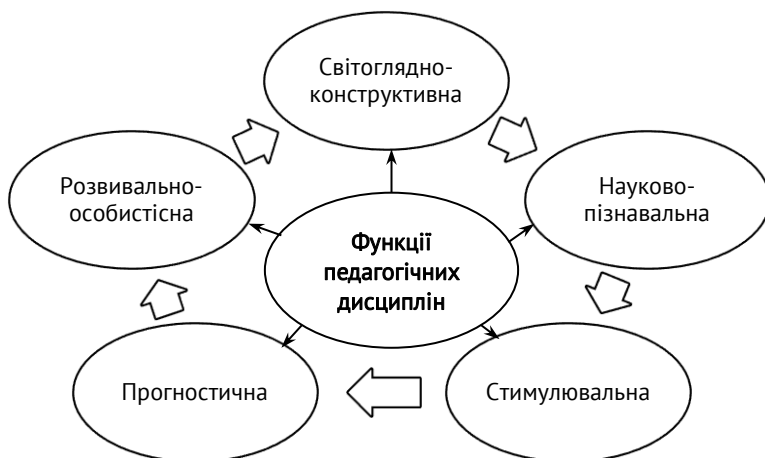


Рис. 1.4. Функції педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі

У зв'язку з наданим аналізом функцій педагогічних дисциплін у загальній структурі професійно-педагогічної підготовки доволі дискусивною визнавалася завжди і визнається понині проблема оптимального співвідношення теоретичних знань і практичної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Традиційно при вивченні методологічних аспектів педагогічної науки розглядаються її *теоретичні* та *практичні* функції, тож і власне процес вивчення педагогічних дисциплін підпорядковується цим загальним функціям. Безпосередньо дослідженню функцій вивчення педагогіки й педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі присвятили свою увагу Ю. Бабанський [38], Б. Вульф [131], М. Євтух [212], В. Загвязинський [224], І. Ісаєв [631], В. Краєвський [336], В. Сластьонін [631], І. Харламов [691], О. Сухомлинська [651]. І саме питання співвідношення теоретичних і практичних компонентів змісту педагогічних дисциплін не знаходить одноставного розв'язання.

Так, Б. Вульфів і В. Іванов зауважують: «Навіть найбільш премудрі — філософсько-методологічні — позиції педагогіки являють собою результат осмислення, високий ступінь узагальнення досвіду поколінь. З цієї точки зору педагогіка — завжди справа практична, а теорія її тим цінніша, чим більше й надійніше спирається на реальність та слугує її вдосконаленню» [131, с. 3—4]. Перевага теоретичної складової педагогічних дисциплін піддається критиці О. Андреевим [19], М. Осадчим [469] та іншими науковцями, які первинну увагу приділяють освоєнню студентами практикоорієнтованої навчальної інформатії. На нашу думку, домінування такої точки зору нівелює світоглядну функцію педагогічних дисциплін, а відтак ускладнюється досягнення глибинних знань основ педагогічної теорії.

Намагання розв'язати проблему гармонійної єдності теоретичних і практичних складників професійної підготовки стало спонукальним у появі феномену контекстного навчання (В. Беспалько [55], А. Вербицький [110], Ю. Татур [56] та інші). Стосовно навчального процесу у вищому закладі освіти контекстне навчання розуміється як професійно орієнтоване навчання, у процесі якого знання, уміння й навички засвоюються лише в контексті майбутньої професійної діяльності [489, с. 386], навчання, що дозволяє поєднати в єдиному руслі загальну та професійну підготовку. На думку А. Вербицького, предметом навчальної діяльності студента вищого навчального закладу є інформація, та сама по собі інформація — це сукупність знакових систем, які не відбивають реального світу майбутньої професії, тож знаково-контекстне, або контекстне навчання покликане з'єднати теоретичні знання і практику їх застосування [110].

Для більшості вищих навчальних закладів традиційним видається варіант вивчення теоретичних курсів і на цій основі засвоєння практичних навичок. Менш розповсюдженим є варіант одночасної реалізації теоретичного й професійного навчання, коли професійна підготовка здійснюється паралельно з вивченням теорії. Процес навчання педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі за наявності різного виду практик дозволяє здійснювати фахову підготовку майбутнього спеціаліста за другим варіантом, — здійснення професійної підготовки практично паралельно з вивченням теорії, — уникнувши лакуни між глибокими теоретичними знаннями та досвідом їх застосування в практичній сфері.

1.3.2. СТРУКТУРНО-ПОНЯТІЙНИЙ АНАЛІЗ КАТЕГОРІЙ ФУНДАМЕНТАЛЬНОСТІ ТА ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ

У сучасних наукових дослідженнях, що здійснюються в царині дидактики вищої школи, є активно задіяним плідний науковий доробок учених другої половини ХХ століття. Наукові теорії інтенсифікації навчання (Ю. Бабанський [38], В. Беспалько [55], О. Золотарьов [248], О. Околелов [458], Н. Тализіна [654] та інші), оптимізації (Ю. Бабанський [39], В. Каган [268], І. Сиченіков [268] та інші), ефективності навчального процесу (В. Євдокимов [210], А. Жуков [218] та інші) та його активізації (С. Архангельський [33], Б. Бокуть [78], А. Вербицький [109], Г. Троцко [662], І. Харламов [691], Г. Шукіна [739] та інші), проблемного підходу (О. Андрєєв [19], К. Вергасов [111], В. Давидов [171], М. Махмутов [421], Т. Мішеніна [432], В. Оконь [460], В. Чайка [714] та інші), розвитку пізнавальної активності, самостійності, пізнавальної самостійної діяльності (О. Воронова [128], О. Малихін [406], М. Солдатенко [635] та інші) надають вітчизняним дослідникам необхідну теоретичну платформу та відповідний поштовх до їх застосування в реаліях сучасних вищих педагогічних навчальних закладів. Безумовно, впровадження цих та інших ідей сприяло вдосконаленню навчального процесу вітчизняної вищої педагогічної школи. Водночас, саме сьогодні стає очевидним той факт, що фрагментарні зміни не забезпечують сталого розвитку системи вищої педагогічної освіти, формування у випускників вищих педагогічних навчальних закладів ґрунтовних професійних знань та різнопланових умінь їх застосування у сучасних реаліях навчально-виховного процесу, в складних умовах сьогодення.

Уважаємо, що кардинальні системні позитивні зміни процесу професійної підготовки майбутніх педагогів повинні пов'язуватися з *ідеєю фундаменталізації*. «Зміст фундаментальної освіти є основною підготовки педагогічного працівника» наголошує В. Кремень [340]. Розробку нових теоретико-методологічних засад формування професіоналізму майбутнього вчителя початкової школи, здатного до реалізації сучасної освітньої політики, пов'язуємо саме з ідеєю фундаменталізації змісту педагогічної підготовки, а саме — фундаменталізацією змісту педагогічних дисциплін.

Відсутність фундаментальності визнається з-поміж інших вад сучасної системи педагогічної освіти найсуттєвішою вадю: «...відсутність фундаментальності, домінування окремих методичних рекомендацій над методологічними, теоретичними і технологічними знаннями і компетенціями, недостатнє використання ресурсу наукових шкіл у підготовці учителя [...] призводить до того, що педагогічна освіта і педагогічна підготовка в педагогічному вищому навчальному закладі здійснюється без опори на основоположну теорію», — резюмує Є. Бондаревська [83, с. 6].

Мистецтво освіти значною мірою детерміноване розумінням суті навчально-виховного процесу, визначеністю стрижневих понять і категорій. Відома фраза Конфуція про те, що будь-яка людська спільнота зекономила б собі багато часу й уникнула б багатьох конфліктів, коли б люди відразу домовились, що вони мають на увазі, використовуючи певне означення-слово, є у пригоді саме для дослідження основ цієї проблеми. У педагогіці дуже часто зустрічаються неоднозначні трактування понять, явищ, феноменів, тож спробуємо визначитися з понятійно-категоріальними характеристиками нашого дослідження: здійснимо експлікацію поняття «фундаменталізація» та похідних від нього і дотичних йому понять.

Аналіз наукових робіт у галузі методології педагогіки (С. Гончаренко [156], М. Данілов [175], В. Загвязинський [224], В. Краєвський [334], Я. Скалкова [621], М. Скаткин [624] та інші) дозволяє виокремити певні правила, яким повинна відповідати будь-яка наукова дефініція: визначення повинно бути сумірним, — те, що визначаємо, та визначальне поняття повинні відбивати один і той же предмет; поняття не повинно мати заперечувального характеру; поняття повинно бути ясным, чітким, не допускати двозначних або метафоричних виразів; не бажано формулювати поняття за допомогою тих термінів, які потребують додаткового визначення.

У широкому вжитку «фундаментальний», -а, -е. 1. Міцний, великий, зроблений на тривалий час // Значний вмістом ... 2. Який є головним, основним» [108, с. 1335]. Г. Рузавін стверджує, що фундаментальність не можна зводити до одного критерію, оскільки вона визначається і цілями пізнання, і соціальною зумовленістю проблем, і можливістю використовувати знання на практиці, і впливом науки на культуру й світогляд [554]. Також слушною є думка про те,

що в широкому сенсі слово «фундаментальний» застосовується до певної системи знань у її цілому нерозчленованому вигляді, саме в такому значенні й можна вести мову про фундаментальність наук, з яких укладається основа, фундамент усієї будівлі наукового знання. У вузькому сенсі словом «фундаментальний» послуговуємося і для диференціації наук у межах цілісної системи за рівнями їх функціонування у практиці, і для диференціації знань за ознакою їх практичного застосування в межах певної науки (Л. Дротянко [196]).

Фундаментальні дисципліни у вищій школі презентують своєрідний «ідеал науки», озброєної чітко визначеним предметом і «надійним універсальним методом пізнання». Цей ідеал є, за висловом професора Варшавського університету, культуролога й методолога Е. Касперського, генетично позитивістським ідеалом і міститься в позитивістській парадигмі науки: «Ця парадигма нейтралізувала, посилаючись на безособовий, загальний метод, індивідуальні й суспільні елементи в дослідженні культурної дійсності. Вона розуміла їх, власне, в «предметному» аспекті, відірвано від дослідника й назовні від нього; постулювала перетворення його на ідеальний суб'єкт пізнання, позбавлений людських пристрастей і недосконалості; перетворила його на дзеркало, а дослідження — на точне віддзеркалення предмета» [284, с. 136]. Ідеал об'єктивізму фундаментальної науки мав і має багато переваг, забезпечивши неухильний поступ природничих, технічних наук. Фундаментальна наука — найважливіший показник загального розвитку суспільства, свідчення досягнення певної щаблини, рівня мотивації, життєвих установок та цінностей членів суспільства. «Ззовні» фундаментальну науку не можна привнести чи прищепити, вона є наочним підтвердженням поступового розвитку певної спільноти та свідченням тих зусиль, які спрямовує держава як суспільна інституція на її підтримку, — зазначає З. Сілагадзе [612].

Сучасні дослідники виокремлюють як найсуттєвішу тенденцію розвитку вищої освіти тенденцію до її фундаменталізації: «У століття диференціації наук, спеціалізації форм діяльності діє і прямо протилежна тенденція, але сама логіка диференціації та спеціалізації закономірно веде до інтеграції та універсалізації різних напрямків і розвитку, насамперед, галузей фундаментального знання, — пише науковець М. Нечаєв. — Точки зростання науки визначаються глибиною і фундаментальністю опрацювання принципів, стрижневих,

стратегічних галузей науки. Чим різноманітнішою і багатшою стає практична діяльність людей, тим фундаментальнішою стає наука і тим практичнішими стають відповідні теорії» [448]. Дійсно, практика переконливо доводить, що в добу глобалізації, цифрових, комп'ютерно-мережевих технологій найбільш стійкими є знання фундаментальні. Цілком погоджуємося з твердженням про те, що спеціаліст з фундаментальними знаннями та фундаментальною професійною підготовкою не лише безпосередньо визначає напрями розвитку суспільства та технологій, реалізуючи новітні ідеї, він здатен легко орієнтуватися у швидкозмінювальній течії наукової інформації, може перебудувати свою діяльність, виходячи з новітніх досягнень. Розуміння і сприйняття тенденції фундаменталізації вищої педагогічної освіти як тенденції провідної, домінантної вимагає свідомої розробки умов та напрямів її реалізації.

Педагогіка як наука не обмежується лише об'єктивним описом того, що вивчає: вона синтезує точність технічних наук з урахуванням розмаїття суб'єктних взаємозв'язків і взаємовпливів у навчальному процесі. Суто дидактичні проблеми, що постають як науково-теоретичні, а-priori за природою виникнення є фундаментальними.

Реалізуючи свою соціокультурну інтенцію, педагогіка виробляє понятійну основу, яка виходить за межі традиційних підходів до розуміння ролі науки в суспільному бутті, органічно вплітається у тканину соціальної діяльності, збагачує її новими елементами. І феноменам фундаментального й прикладного в цьому процесі належить провідна роль, тим більше, що нині, на думку філософів (Л. Баженов [42], М. Карлов [279], Г. Рузавін [554]) не існує різкої опозиційності, дихотомічності. Цілком мають рацію ті вчені-педагоги (П. Підкасистий [509]), які стверджують: «Педагогіку не можна характеризувати лише як теоретичну або як прикладну науку. Вона з одного боку, описує та пояснює педагогічні явища, з іншого — вказує, як потрібно навчати і виховувати» [509, с. 10]. Педагогічна наука в дійсності набагато сильніше впливає на життя суспільств, аніж це уявляється широким загалом. Рідко який технічний винахід чи новація зберігають і навіть покращують свої характеристики протягом майже чотирьох сотень років. Світова педагогіка може нарахувати не один такий винахід: організаційно-педагогічні заходи, запропоновані геніальним чеським філософом, мислителем, організатором освіти Я. А. Коменським, що отримали в плінні часу узагальнену назву класно-урочної системи,

зберігають свій потенціал до сьогодні й уважаються оптимальним способом передачі досягнень людства від покоління до покоління, у сукупності із загальнодидактичними ідеями представляючи приклад «універсальної фундаментальності», — висліду пансофічного світогляду чеського мислителя. Ідеї розвивального навчання Й. Г. Песталоцці [500], втіленням яких стала теорія елементарної освіти, заклали фундамент створення методик початкового навчання. Удосконалюються й активно використовуються в сучасних умовах як у середній шкільній ланці, так і в навчальному процесі вищої школи «метод навчання засобом роблення», ідеї дитиноцентризму Дж. Дьюї [204] та інші.

Найчастіше використання терміну «фундаментальний» для наукового дослідження — ознака ґрунтовності й усебічності вивчення проблеми, розкриття внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків і взаємовпливів, урахування комплексу факторів тощо. Для системи професійної підготовки термін «фундаментальність» також синонім ґрунтовності, міцних теоретичних засад та доцільного використання набутого професійно-педагогічного досвіду. Є. Бондаревська в одній із статей пише про те, що відмінною особливістю педагогічної освіти університетського типу є фундаментальність, в основі якої — сучасна природнича картина світу і загальна методологія її пізнання: «Специфіка професійно-педагогічної фундаментальності полягає в первинності загальної гуманітарної бази, яка слугує основою для спеціальної підготовки. Учитель будь-якого предмета, — продовжує вчена, — який має фундаментальну підготовку, — це гуманітарій, основу освіти якого склали науки про людину, культуру, суспільство у процесах і закономірностях їх розвитку, способів пізнання й можливостей творчих змін» [83, с. 9].

Водночас, науковці підкреслюють, що фундаментальність професійної підготовки педагога забезпечується не кількістю вивчених наук, концепцій, а шляхом глибокого науково-практичного занурення студента в контекст основоположних педагогічних теорій, особистісного сприйняття цінності цих теорій, сприйняття методологічних положень, принципів, способів пізнання педагогічних явищ і змін педагогічної дійсності. «Фундаменталізація вищої професійної освіти є цінністю культури інформаційного суспільства і найважливішим засобом формування компетентного спеціаліста», — підкреслює Л. Перевозчикова [497, с. 11].

Нині, відповідно до галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти, «зміст фундаментальної підготовки передбачає вивчення теоретичних основ спеціальності (курсів наш) згідно з вимогами до рівня теоретичної підготовки педагогічного працівника відповідного профілю в класичних університетах і базується на новітніх досягненнях науки» [525]. Для вищих педагогічних навчальних закладів, зокрема, *для професійної підготовки вчителя початкових класів, вивчення теоретичних основ спеціальності концентрується у вивченні педагогічних дисциплін*. З очевидністю постає проблема їх фундаменталізації.

Стверджуємо: *у вищому педагогічному навчальному закладі. фундаментальними повинні бути педагогічні дисципліни*. Досягається ця мета шляхом фундаменталізації змісту цих дисциплін. Фундаменталізація постає як нова методологія формування змісту освітнього процесу, яка передбачає гармонійне поєднання загальноосвітніх та спеціальних знань, моральних, естетичних і соціальних цінностей, забезпечує можливості повноцінного розуміння теоретичних основ професійної та соціальної діяльності, формує здатність до цілісного професійного мислення, створює передумови для подальшої життєвої та професійної самореалізації особистості.

Розробник концепції багаторівневої фундаменталізації змісту професійної освіти М. Читалін пише про те, що зміст освіти виступає в якості основного (системотвірного) елемента фундаменталізації професійної освіти в цілому. У цій логіці вчений трактує фундаменталізацію як об'єктивний процес доцільно необхідного введення в зміст освіти основоположних цінностей, знань, способів діяльності, які накопичуються в міру розвитку людської цивілізації [719]. У цілому підтримуючи це твердження, в нашому дослідженні розрізняємо **фундаменталізацію** як процесуальну характеристику змісту педагогічних дисциплін, а **фундаментальність** — як характеристику сутнісно-змістову, й, одночасно, прикінцевий результат вивчення педагогічних дисциплін.

Структурні особливості фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін визначаємо, спираючись на здійснений вище аналіз філософсько-епістемологічних аспектів досліджуваної проблеми та враховуючи роль і місце педагогічних дисциплін у загальній структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Фундаментальні знання — рушійна складова життєдіяльності спільноти, її культури. Очевидним є той факт, що у зв'язку з інтенсивним ростом знань, накопичених людством, наголос у навчальному процесі повинен робитися не тільки і не стільки на кількості знань, скільки на знаннях фундаментальних, які допомагають людині орієнтуватися в масиві різнопланової інформації, знаходити та застосовувати потрібне. **Фундаментальні педагогічні знання** як форма засвоєння результатів пізнання, наукового осмислення й відбиття педагогічної дійсності, що характеризується усвідомленням їх істинності, відіграють вирішальну роль у процесі фахового становлення студента — майбутнього педагога. Саме в цих знаннях синтезовані педагогічна теорія й педагогічні закономірності в дії та русі; процес засвоєння педагогічних знань допомагає студенту чітко та ясно зрозуміти сутність основних педагогічних положень, понять, категорій, усвідомити причиново-наслідкові зв'язки та взаємовпливи різних дидактичних систем, причини появи педагогічних концепцій, течій, їх вплив на розвиток суспільно-педагогічної думки, освіти, шкільної справи. Фундаментальні педагогічні знання є основою для усвідомлення глибинного взаємозв'язку між освітою та панівними в суспільстві цінностями, життєвими пріоритетами окремого індивіда.

Фундаментальні педагогічні знання дозволяють майбутньому вчителю (у тому числі — вчителю початкової школи) орієнтуватися в багатобарвності підходів та ідей, які існували та існують у педагогічній науці, цілісно осмислювати професійно-педагогічну діяльність та висловлювати свої оцінні погляди, судження, затверджувати гуманні життєві цінності в практичній педагогічній дійсності. Сучасний науковець І. Логвінов, досліджуючи природу дидактичного знання, виокремлює три типи знань, якими послуговується педагогіка:

а) практичне знання, що виникає й функціонує в контексті різних практик, відзначається включеністю в діяльність (педагогічну, освітню), злитністю з нею;

б) духовно-практичний тип знань як знання про спілкування, регулятивне знання, його особливість — синкретизм видів діяльності, що продукують цей тип знання;

в) теоретизований тип (теоретичне) знання, що постає із дослідницької ідеології [384].

Останній, третій тип знань найбільш очевидно є керований ідеями.

Ідеї, за визначенням Г. Гегеля, втілюють єдність реальності й поняття, об'єктивного й суб'єктивного, індивідуалізованого й загального [143]. Традиційно для періоду посткантіанства ідеям приписується не конструктивна функція, що обґрунтовує досвід, а функція регулятивна, та, що його організує, творить. Хоча в дидактиці тоталітарного періоду ідеї тлумачили виключно як «вищу форму пізнання зовнішнього світу, що не лише відбиває об'єкт, а й направляє його на перетворення» [188, с. 66]. У нашому дослідженні **фундаментальні педагогічні ідеї** — *основоположні педагогічні сутності, що творять педагогічну дійсність, усвідомлення, сприйняття та засвоєння яких дозволяє студенту, майбутньому педагогу, виробити власне оцінне судження.*

Педагогічні ідеї в загальній структурі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є своєрідною «динамічною частиною». Проте, добираючи зміст, варто пам'ятати, що динамізм не є синонімом виключно позитивних змін, а процес як явище не тотожний глибинному якісному перетворенню чи кардинальному оновленню. За уявної розмаїтості педагогічних ідей, лише невеликий обсяг відповідає фундаментальності як сутнісній властивості: фактично, мова йде про ідеї рівня сократівської майевтики, ідеї пансофізму Я. А. Коменського, ідеї розвивального й виховального навчання та ідея навчання, побудованого на розвитку багатобічних інтересів тих, хто навчається, сформульовані в ареалі німецької (німецькомовної) класичної педагогіки, ідея практикоорієнтованого навчання (англо-американський педагогічний ареал). Ці ідеї започаткували новітні напрями й течії розвитку педагогічної науки і практики, слугували основою творення багатьох педагогічних концепцій, кожна з яких, безумовно містить (більшою чи меншою мірою) елементи новизни, відповідала потребам сучасності й почасти продовжує відповідати їй в різних інтерпретаціях, адже ідеї в науці, як відомо, не лише підбивають підсумок попереднього розвитку знань у тій чи тій галузі, а й слугують основою для синтезу знань у нових цілісних системах, спонукають до пошуку нових шляхів розв'язання проблем. Саме фундаментальні педагогічні ідеї віддзеркалюють діалектику педагогічних сенсів.

Українська вчена З. Курлянд зазначає, що важливою рисою майбутнього вчителя є професійна стійкість у навчальній та майбутній

професійно-педагогічній діяльності, яку вона тлумачить як «синтез властивостей та якостей особистості, який дозволяє впевнено, самостійно, без емоційної напруги в різних, часто непередбачених, умовах виконувати свою професійну діяльність із мінімальними помилками протягом тривалого часу» [490, с. 11]. Така стійкість виробляється виключно на основі фундаментальних педагогічних цінностей. У багатьох популярних гуманітарних теоріях ХХ століття (М. Вебер [107], Т. Парсонс [484], П. Сорокін [637]) цінність розглядається як сенсоутворювальний центр, фундамент соціальної дії. Для нашого дослідження педагогічні цінності — ті, що вироблені європейською християнською культурою, ті, що допомагають долати хаос свідомості, сприяють «прозиранню правди про нас самих, переоцінці не зовнішніх «цінностей», фальшивих або не зовсім фальшивих, а нашої самості» [7, с. 425]. **Фундаментальні педагогічні цінності** — *стрижневі норми, які відбивають ставлення до педагогічної дійсності, явищ і подій, запобігають дифузності свідомості, дозволяють у педагогічній діяльності зосередитися на досягненні головного*. За фундаментальними педагогічними цінностями зв'язуємо, послуговуючись вдалим порівнянням С. Аверинцева, правильний час.

Імпліковані (від лат. *implicatio* — переплетення [90, с. 129], імплікація — спосіб зв'язку елементів у складну конструкцію [108, с. 396]) фундаментальні знання, фундаментальні ідеї та цінності, які студент — майбутній педагог засвоює (опановує) у процесі вивчення педагогічних дисциплін, формують **педагогічну інтенціональність** — *усвідомлення належності до педагогічної спільноти, прагнення розкрити найкращі якості своєї особистості на педагогічній ниві, реалізувати набутий професійний потенціал*. Феномен фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін в основних рисах представляємо на рис. 1.5.

На основі узагальнення матеріалу цього підрозділу феномен **фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін** тлумачиться нами як **імплікована діалектична єдність фундаментальних педагогічних знань, фундаментальних ідей та цінностей, яка, у поєднанні з фундаментальністю опанованих студентами педагогічних умінь та навичок, гарантовано забезпечує професійне становлення майбутнього вчителя**. Структурні особливості феномену фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін дозволяють аналізувати це явище з сутнісних, процесуально-операційних, та функціонально-перспективних позицій.

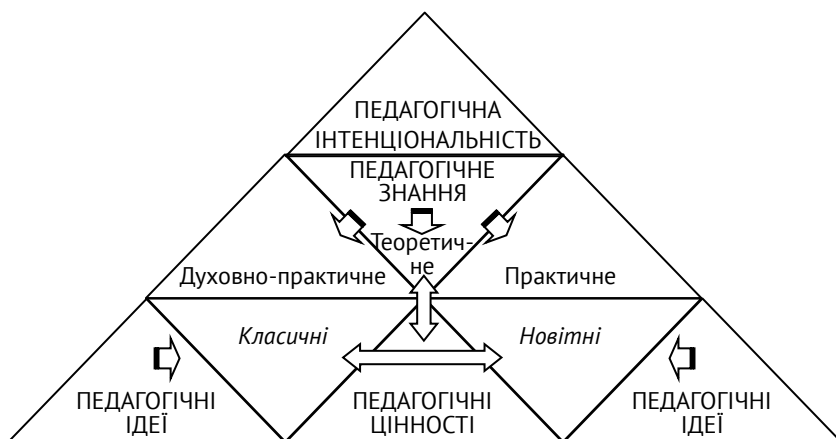


Рис. 1.5. Структурні особливості феномену фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін

1.3.3. ГНОСЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ, ЗАКОНОМІРНОСТІ ТА ПРИНЦИПИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Педагогічні дисципліни вимагають осмислення загального фундаменту, на якому мають стояти. І тут враховуємо те, що сучасні «проблеми розв’язуються не через набуття нового досвіду, а шляхом упорядкування вже давно відомого» [90, с. 62], — це слушне висловлювання австрійського науковця, одного із видатних представників аналітичної філософії Л. Вітгенштейна є настановою до теоретико-методологічного обґрунтування закономірностей та загальних принципів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. «...Перетворення змісту наукової та професійної діяльності у зміст навчального предмета є складним, аж ніяк не дзеркальним, процесом відображення елементів соціального досвіду в складі змісту вищої освіти, підпорядкованим його цілям і завданням, враховує його реальні умови й можливості на сучасному етапі розвитку [...] вищої школи і спирається на психолого-педагогічні принципи і закономірності...» [471, с. 146]. Перш, ніж перейти до висвітлення закономірностей фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін (закономірність — «результат сукупної дії множини законів, відбиває зв’язки і відношення» [631, с. 146]), зауважимо, що до основних закономірностей

навчання у вищій школі традиційно відносять такі: наукову спрямованість навчального процесу, єдність дослідницької та навчальної діяльності вченого-педагога і студентів; забезпечення творчої активності і самостійності студентства; регульовану єдність теоретичної та практичної підготовки майбутнього спеціаліста (І. Кобиляцький [298]).

У намаганнях фундаменталізувати зміст педагогічних дисциплін, які (намагання) детерміновані соціальним замовленням підготовки сучасного вчителя, спираємося на загальні гносеологічні основи навчально-пізнавальної діяльності та враховуємо, що результатом цих намагань повинна стати «розробка певних норм, рекомендацій щодо розбудови змісту освіти. Такі норми мають різний ступінь узагальнення — від загальних принципів формування змісту освіти до конкретних вимог до побудови програм і підручників» [625, с. 10]. Тож завдання систематизації та просторово-часової локалізації множини факторів канви подій педагогічного процесу, що зрештою детермінують розвиток педагогічного знання, зумовлює використання диверсифікаційного інструментарію, за допомогою якого акцентується дослідницька увага на перетворювальному потенціалі різнопланових характеристик ближнього, середнього і далекого педагогічних просторів. Це дозволяє виявляти в педагогічному процесі фоніві (загальний фон розвитку знання), домінантні (наслідки неординарних, знакових подій, обставин, що зумовлюють усвідомлення та розв'язання науково-теоретичних та практичних проблем) чинники розвитку педагогічного знання, які, у свою чергу, породжують системні причинно-наслідкові зв'язки і залежності.

Надаємо *характеристику основним закономірностям і принципам фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, базуючись на основних діалектичних категоріях* та враховуючи, що основними особливостями діалектичних категорій є об'єктивність, визначеність, зв'язок з практикою, історичність, рухливість [62].

Діалектична категорія **можливості** (стан явища в потенційному розвитку) **й дійсності** (дійсність як реалізована можливість) зумовлює *закономірність відповідності змісту педагогічних дисциплін вимогам сучасної цілісної системи професійної підготовки спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі*. Ця закономірність спонукає до комплексного аналізу особливостей професійної підготовки (див. попередній підрозділ) та основних тенденцій, факторів,

що вирішально впливають на зміст професійно-педагогічної підготовки, відповідно, є визначальними для змісту педагогічних дисциплін. Зміст педагогічних дисциплін у такому дискурсі розглядається як органічна частина всебічної підготовки сучасного педагога-спеціаліста, враховує (до певної міри) загальний контекст його майбутньої професійно-педагогічної діяльності та суспільні очікування гарантованої результативності такої діяльності.

Діалектичні категорії **сутності й явища** зумовлюють необхідність виявлення та висвітлення внутрішніх характеристик процесу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Д. Лордкіпанідзе стверджував: «Закономірності [...] хоча і є педагогічними закономірностями, а проте, мають і не можуть не мати своєї специфічної психологічної природи, яку необхідно враховувати...» [391, с. 80]. На основі цієї категорії формулюємо *закономірність залежності змісту педагогічних дисциплін від базових ціннісно-світоглядних орієнтирів*. Традиційне продовження цієї фрази, — «пануючих у суспільстві», — вважаємо таким, що не може стосуватися педагогічних дисциплін. Суспільні, суспільно-політичні орієнтири швидкоплинні й минуші, викладач педагогічних дисциплін, добираючи й укладаючи зміст, повинен орієнтуватися на загальнолюдські християнські цінності, які й становлять фундамент будь-якого учіння й викладання, тим більше, коли мова йде про майбутнього вчителя початкової школи. Друга частина означення, — «ціннісно-світоглядні», — передбачає впливову дієвість змісту педагогічних дисциплін, адже, за висловом С. Аверинцева, «тому і “світ-огляд”, бо силкується оглядати світ, а не методологічні екрани» [7, с. 453]. Звідси й вислів «цілісний світогляд» — плеоназм, бо «який же це світогляд, якщо він не цілісний» [7]. Водночас, відсутність цілісності, яка (відсутність) є очевидною навіть на рівні предметної диференціації професійно-педагогічної підготовки (класики педагогіки були б здивовані окремішності викладання, приміром, психології та фізіології дитини в сучасних вищих педагогічних навчальних закладах), свідчить зовсім не про поширення наукового підходу до справи, а, навпаки, про дефіцит раціональності. У світоглядному вимірі фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін запобігає появі в майбутніх учителів початкової школи звички розглядати явища й процеси як сталі й незмінні, упереджує появу професійних стереотипів. Фундаментальні

педагогічні знання, уміння й навички слугують основою для такої професійної поведінки, яку можна схарактеризувати як подвижництво, з одного боку, з іншого — забезпечують професійну легкість, невимушеність, природність педагогічних дій і впливів. Сучасні науковці, дидакти вищої школи Т. Туркот та О. Коновал підкреслюють: «...Навчання у вищій школі, окрім професійно-орієнтованих знань, повинно забезпечити вміннями прогнозувати власну життєдіяльність, здатність передбачати можливі наслідки неправильної самооцінки, вибирати із можливих ті рішення, які матимуть найбільшу реальну користь» [663, с. 64].

Не менш значущою для процесів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є діалектична категорія **необхідності й випадковості**, яка пов'язана з урахуванням явищ стохастичності (від грецького слова *στόχος* (*stokhos*), «мета», означає випадковість [90]) у загальній системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та безпосередньо в процесі навчання педагогічних дисциплін, відповідно до яких один і той же педагогічний вплив зумовлює множинність відповідних реакцій суб'єктів навчання. І ці реакції не завжди є адекватними попередньому задуму викладача. Водночас, перед самим викладачем педагогічних дисциплін як невідворотна необхідність постає вимога узгодження суспільних вимог та індивідуальної зорієнтованості змісту педагогічних дисциплін. Ця діалектична категорія дозволяє сформулювати *закономірність урахування множини факторів і чинників при доборі та подальшому структуруванні змісту педагогічних дисциплін*.

Діалектична категорія **причини й наслідку** дозволяє чітко уявити, що процеси фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін безпосередньо залежать від доцільного раціонального застосування широкого спектру методів і прийомів навчання, можливостей індивідуально-творчого потрактування, відтак сформулювати *закономірність оптимальності та повноти представлення змісту педагогічних дисциплін у спектрі методів і прийомів навчання майбутнього вчителя*. Саме ця діалектична категорія (причини й наслідку) спонукає до чільного розгляду принципів (від лат. *prīncipium* — основа, початок [90]) як загальних вимог до побудови теорії фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Спонукальною обставиною також слугує той факт, що новітньою тенденцією при формуванні змісту навчального

матеріалу на рівні вищої школи є відхід від власне класичного варіанту його представлення виключно як опанування суб'єктами «логікою певної науки» і врахування логіки навчання, орієнтація на особливості навчально-професійної діяльності студентів, у якій відбувається «контрольоване засвоєння когнітивного і соціально-професійного досвіду (насамперед у вигляді інтелектуальних операцій і теоретичних понять), необхідних способів дій, які реалізуються через уміння» [516, с. 155].

Взаємозв'язок основних діалектичних категорій та закономірностей фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін віддзеркалюється на рис. 1.6.

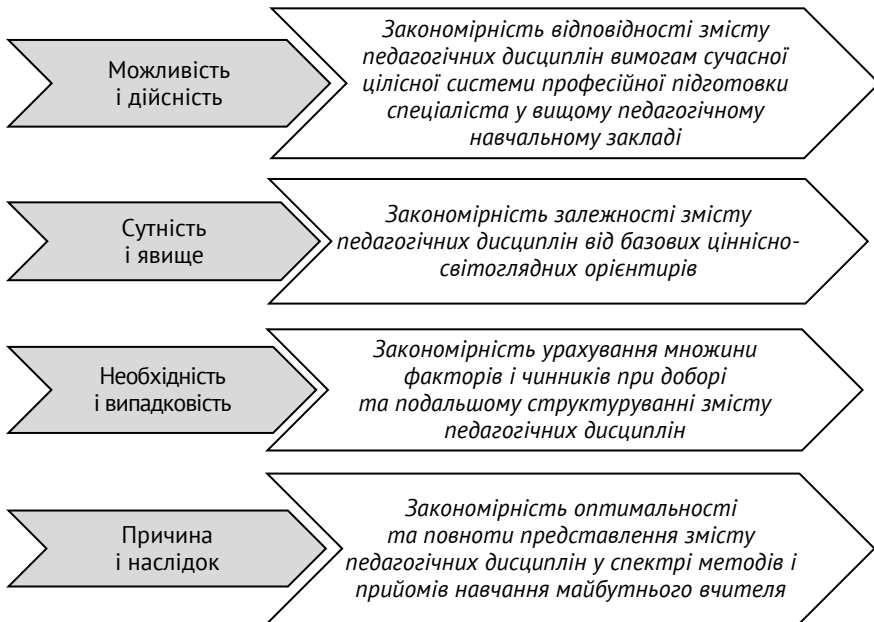


Рис. 1.6. Взаємозв'язок основних діалектичних категорій та закономірностей фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін

Як відомо, обов'язкові вимоги до змісту навчання та його організації втілені в дидактичних принципах. «У практиці навчання вони знаходять застосування у вигляді правил [...] проведення навчальної роботи. У принципах навчання міститься історичний

та педагогічний досвід, суспільний сенс, вони втілюють загальну картину навчання, [...] характеризують способи використання законів і закономірностей у відповідності з висунутими цілями», зазначає О. Андреев [19, с. 147].

Визначення М. Данілова характеризує дидактичні принципи як нормативні основи навчання, взяті в конкретно-історичному вигляді [174]. Дидактика класична основну увагу приділяла тому, щоб навчити майбутнього вчителя правил здійснення навчання. У сучасних працях з дидактики вищої школи, як правило, наводиться перелік принципів навчання, які мають і дидактичну, й організаційну основи. Так, М. Гарунов, Л. Семушкіна, Ю. Фокін виокремлюють групи «стратегічних принципів навчання у вищій школі», а саме:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;

- відповідність змісту навчання сучасним тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій) та тенденціям, що прогнозуються;

- оптимальне поєднання загальних, групових, індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;

- раціональне застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки спеціаліста;

- відповідність результатів підготовки спеціалістів вимогам, які висуваються конкретною сферою їх професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоздатності (цитата за джерелом [19, с. 149]).

Очевидно, що три принципи із наведеного переліку є суто дидактичними, а перший та останній характеризують процес професійної підготовки майбутніх спеціалістів.

Розробляючи теоретичні аспекти та методичку інтенсивного навчання, О. Золотарьов із співавторами виокремлюють три групи принципів навчання: загальні (містять принципи науковості навчання, гуманізації, неперервного розвитку), принципи, що стосуються мети та змісту навчання (відповідність мети та змісту навчання державним освітнім стандартам, принцип генералізації, принцип історизму, принципи цілісності та комплексності); принципи, що охоплюють дидактичний процес і адекватну йому педагогічну систему з її елементами (відповідність дидактичного процесу

закономірностям навчання, принцип провідної ролі теоретичних знань, єдності освітньої, виховної, розвивальної функцій навчання, стимуляції, мотивації позитивного ставлення до навчання, проблемності, поєднання колективної навчальної роботи з індивідуальним підходом у навчанні, свідомості, активності, самостійності тих, хто навчається при керівній ролі викладача, системності та послідовності, доступності) [248].

Дослідники зважають на загальні принципи навчання студентів у вищій школі при визначенні принципів відбору та структурування змісту навчальних дисциплін. З. Курлянд, Р. Хмельюк, А. Семенова наводять такий перелік принципів професіоналізації змісту навчального матеріалу у вищій школі:

- принцип взаємодії навчально-пізнавальної, навчально-практичної, та самостійно-практичної діяльності студентів;
- принцип єдності змістово-процесуальних та мотиваційно-ціннісних сторін загальнопедагогічної підготовки;
- принцип єдності розчленованості й інтегрованості змісту навчання;
- принцип поетапної конкретизації фундаментальних професійно-педагогічних проблем [490, с. 100].

Деталізуємо *концептуальні принципи*, на яких повинен базуватися *відбір та побудова змісту педагогічних дисциплін для досягнення фундаменталізації*.

1. Принцип відповідності змісту педагогічних дисциплін цілям становлення сучасного конкурентоздатного педагога-професіонала. Зміст педагогічних дисциплін спрямовується на формування сучасного педагога-професіонала, якому притаманні професійна мобільність у поєднанні з професійною стійкістю та усталеністю професійно-педагогічних норм, орієнтирів, педагога, який вільно діє в умовах демократичного інформаційного суспільства, «здатний робити особистісний духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні знання, навички й компетентності» [647, с. 5], використовує широкий спектр можливостей для досягнення цілей власної професійної діяльності.

Перший принцип фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін вимагає постійного підкріплення педагогічного навчального матеріалу актуальними прикладами із педагогічної дійсності.

Підкреслимо визначення *актуальними* як основне: у швидкоплинних реаліях викладач вищої педагогічної школи повинен добирати і застосовувати у навчальному процесі педагогічні завдання і ситуації, почерпнуті із реалій сьогодення, умов функціонування українських закладів освіти різних рівнів, а не послуговуватися численними «збірниками педагогічних задач», зміст яких, як правило, застаріває вже на момент публікації.

2. Принцип генералізації змісту педагогічної навчальної дисципліни.

У процесі добору та укладання змісту педагогічних дисциплін не варто прагнути «осягнути неосяжне»: важливо запобігти переобтяженню навчальних програм вторинною теоретичною інформацією, інформацією ілюстративного характеру, надлишковою пізнавальною інформацією, яка не має безпосереднього стосунку до змісту певної педагогічної теми або проблеми, упередити надмірну деталізацію тих проблем, які перебувають на маргінесі сучасної педагогічної науки або є застарілими. Генералізація змісту педагогічної дисципліни — це чітке бачення викладачем прикінцевої мети навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі і відповідний добір лише тих елементів змісту, які працюють на досягнення цієї мети.

3. Принцип провідної ролі науково-теоретичних знань.

Зміст педагогічних дисциплін повинен відбивати сучасний стан розвитку педагогічної науки, її специфіку, водночас, визначати новітні напрями, перспективи розвитку. Третій принцип фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін передбачає розкриття причинно-наслідкових зв'язків, відношень і взаємовпливів педагогічних явищ, процесів на відповідному рівні теоретичних узагальнень, включення до змісту педагогічної дисципліни лише достовірних, науково перевірених знань, які відповідають сучасним тенденціям у педагогічній науці. Змістова основа педагогічних дисциплін повинна спрямовуватися на об'єктивне й неупереджене висвітлення фактів, подій, теорій (це твердження стосується перш за все історико-педагогічної навчальної інформації), спонукати студента до ознайомлення з методами педагогічної науки.

4. Принцип комплементарності змісту педагогічних дисциплін у загальному контексті гуманітарної інформації. Педагогічні

дисципліни в загальній системі професійно-педагогічної підготовки за змістом повинні доповнювати одна одну (комплементарний — взаємодоповнювальний [108, с. 445]). Водночас, постійне оновлення завдяки науково-теоретичним надбанням не лише педагогічної науки, а й дотичних гуманітарних наук (філософії, психології, соціології, історії та інших), надає необхідну педагогічним дисциплінам рухливість змісту.

5. Принцип оптимального співвідношення та представлення статичних і динамічних складників змісту. Педагогіка — наука динамічна, така, що швидко розвивається і стрімко оновлюється. Водночас, навчальні педагогічні дисципліни містять немало статичних елементів (теоретичні положення, класифікації, закони тощо). Представлення такої інформації в динаміці дозволяє фундаменталізувати зміст педагогічних дисциплін. Наприклад, у процесі висвітлення лекційної теми «Методи навчання» повідомляється інформація про те, на якій основі виникає та чи та класифікація методів навчання, які методи навчання домінували в певний історичний період, які чинники вирішально впливали на зміну методів навчання, якими методами найчастіше послуговується вчитель початкової школи в сучасних умовах, чим зумовлюється оптимальний вибір методів навчання в практиці роботи сучасної початкової школи тощо.

6. Принцип максимальної професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін. Зміст педагогічних дисциплін повинен мати чітку професійну спрямованість як відбиток загальної вимоги професіоналізації вищої освіти. Для професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів є значимими ті складники змісту, які озброюють майбутнього педагога знаннями щодо сутності процесу навчання у першій ланці початкової загальноосвітньої підготовки, знання про особливості структури процесу навчання, специфіку навчальної діяльності учнів початкової школи, навчальна інформація, що висвітлює особливості діяльності вчителя початкових класів та молодших школярів у різних видах навчання, допомагає майбутньому педагогу початкової школи відчувати професійну впевненість при здійсненні навчально-розвивальної взаємодії у найрізноманітніших формах та при застосуванні в різних варіантах методів виховання школярів цієї вікової категорії.

7. Принцип легкості та посильності оволодіння змістом педагогічних дисциплін, досягнення на цій основі міцності та ґрунтовності засвоєння змісту. Словосполучення «легкість учіння» практично щезло з професійного лексику викладачів вищої школи, що є прямою вказівкою на відсутність самого феномену легкості в оволодінні професійно-педагогічними знаннями. Сучасний викладач педагогічних дисциплін сам феномен легкості не сприймає як дидактичний принцип (див. «Велику дидактику» [312]), а тлумачить радше як спрощення, симпліфікацію змісту, або як еквівалент механічного скорочення обсягу навчальної інформації. Між тим, класичні дидактичні принципи не втрачають, скоріше, підсилюють своє значення в сучасних умовах навчання у вищій педагогічній школі: «...В умовах вищого навчального закладу фундаменталізацію навчання слід забезпечити за рахунок інтенсифікації навчання й оволодіння студентами узагальненими знаннями і вміннями, а не виключно за рахунок розширення обсягу знань» [490, с. 101]. Викладач педагогічних дисциплін, вимагаючи від студентів запам'ятати та відтворити у співбесіді принципи навчання, сам у практичній професійно-педагогічній діяльності нерідко відступає від них. Зрозуміло, що легкість представлення й подачі основних теоретичних положень педагогіки (відповідно, легкість, ґрунтовність і міцність запам'ятовування цих положень, реальна осмисленість навчального матеріалу студентами), яка спирається на актуалізацію особистого наукового та педагогічного досвіду викладача педагогічних дисциплін, залучення пізнавально-ігрових моментів, доречно апелює до попередньо набутого студентами досвіду навчальної діяльності, лекторську майстерність тощо, — вимагає ретельної попередньої роботи.

Виокремлені принципи не є незмінними або визначеними остаточно, вони спонукають до подальшої розробки методології фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. І в цьому зв'язку особливий інтерес становлять ті методологічні парадигми, на яких базується процес фундаменталізації.

1.4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПАРАДИГМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Термін «парадигма» інтенсивно активується в педагогічному науковому та науково-популярному середовищі з подачі Т. Куна [355], П. Фейєрабенда [680] та інших представників гуманітаристики другої половини ХХ ст. Парадигма (від грецьк. *paradeigma* — приклад, взірець) визначається як «1. Сукупність філософських, загальнотеоретичних і метатеоретичних основ науки. 2. Той чи інший приклад або показовий випадок концепції чи теоретичного підходу» [108, с. 704]. У наукових дослідженнях педагогічного спрямування найчастіше спираються на визначення Т. Куна: «Під парадигмою я розумію визнані всіма науковці досягнення, які протягом певного часу надають науковому співтовариству модель висунення проблеми та її розв'язання» [355, с. 11]. Саме Т. Кун визначив, що у межах парадигм використовуються поняття, між якими часто неможливо визначити логічний зв'язок, що змушує дослідника бачити об'єкт дослідження по-різному, активувати різні методи для проведення наукового дослідження й оцінки його результатів.

Сучасна дослідниця Н. Голованова пише про те, що парадигма — це «панівна в певний час система наукових ідей і теорій, яка надає вченим достатньо чітке бачення, і вони виходять у своїй роботі із цих моделей наукового знання» [153, с. 33]. Вітчизняні науковці й функціонери в освітній галузі застосовують цю категорію найчастіше в утилітарно-прикладному значенні. Наприклад, В. Кремень пише про те, що «в школу має прийти оновлена науково-педагогічна методологічна парадигма, спрямована на реалізацію проектних форм взаємодії педагогів і школярів, на вдосконалення їхньої культури спілкування, здатності коректно розв'язувати складні навчальні й позашкільні ситуації» [340, с. 90].

Розмежовують парадигми загальнонаукові, які визнаються всією науковою спільнотою та суспільною свідомістю, і спеціалізовані, які утворюють теоретичну основу різних галузей знань та часткових наук: «У такому сенсі як про спеціалізовані можна вести мову про парадигми педагогічної науки» [153, с. 33].

Проблема наукових парадигм у педагогіці перебуває в полі зору багатьох учених-педагогів: чільну увагу цій проблемі приділяють Б. Гершунський [149], І. Зязюн [251], І. Колеснікова [306], В. Краєвський [334], А. Семенова [605], О. Сухомлинська [651] та інші. Кожна педагогічна парадигма формується залежно від домінування певного елемента в системі основних параметрів освіти як соціокультурного феномену. До переліку елементів, що визначають методологічну парадигму, входять: уявлення про системи знань та практичних умінь, необхідних суб'єкту конкретної історичної епохи; усвідомлення типу культури та способів розвитку людини в процесі освоєння культури, способи кодування та передачі інформації, результати осмислення цінності освіти в суспільстві; усвідомлення особливостей культурного розвитку індивіда в суспільстві; роль освіти в соціумі, уявлення про образ і місце педагога як носія знань і культури в освітньому процесі (за Н. Бордовською, А. Реаном [85]).

Відомою є й точка зору І. Колеснікової: за її класифікацією, педагогічна парадигма характеризує типологічні та сенсові межі існування суб'єкта педагогічної діяльності у просторі професійного буття. На думку дослідниці, індикаторами парадигмальної належності є: 1) світогляд педагога, науковця; 2) сенсові домінанти професійного буття та цільові настанови навчально-виховальної діяльності; 3) орієнтація і витоки формування системи професійно-педагогічних цінностей та критеріїв; 4) характер взаємодії учасників педагогічного процесу [305].

За наявності розмаїття точок зору щодо виникнення парадигм та впливу на продукування сучасних теоретичних концепцій, думки вчених збігаються в тому, що дослідження наукових парадигм у педагогіці повинно будуватися як обґрунтування тих цінностей, які надають певним теоретичним моделям, концепціям статус парадигм. Педагогіка у своєму розвитку та становленні базувалася на різних парадигмах: теоцентрична парадигма (пізня Античність та доба європейського Середньовіччя), раціоцентрична (Новий і Новітній часи), антропоцентрична (пронизує увесь період розвитку педагогічної думки) [153].

Оскільки в нашому дослідженні мова йде про **методологічні парадигми дидактичного дослідження**, вважаємо за потрібне уточнити, що власне такі парадигми виникають не лише як *обґрунтування*

домінантних педагогічних цінностей, а і як узагальнення апробованих та найбільш дієвих механізмів передачі підростаючому поколінню досвіду та знань в оптимальній формі найбільш зручними й доступними способами.

Методологічні парадигми сучасної дидактики базуються на одному або на сполученні декількох методологічних підходів. Послугуючись терміном «методологічний підхід», сучасні науковці в основному мають на увазі засадничі положення, принципи, які дозволяють вивчати певну наукову проблему за допомогою заздалегідь визначеного інструментарію та визначати оптимальні шляхи її розв'язання.

Разом з науковцями-методологами (В. Бобришов [69], С. Гончаренко [156], М. Данілов [175], Б. Кедров [287], І. Марєв [411]) можемо визначити, що **методологічний підхід у дидактичному дослідженні** виступає *гносеологічною цілісністю, яка об'єднує науково-дослідницькі установки дослідника і засоби вивчення об'єктів у реаліях навчального процесу.* Методологічні підходи, за твердженням В. Бобришова, реалізують ряд функцій:

— науково-світоглядну: спонукають до оформлення дослідницьких установок на цілісне бачення об'єкта, на комплексне співвіднесення його з соціально-історичною дійсністю; активізують різні рівні методологічного аналізу, акцентовано віддзеркалюючи наукові й світоглядні переконання суб'єктів пізнання;

— функцію концептуалізації: дають можливість оформлення концептуальної бази дослідження, досягнення її відповідності усталеним у науці традиціям і поглядам; забезпечують формування загальної стратегії дослідження відповідно до прийнятих парадигмальних принципів;

— функцію технологізації: допомагають досягати науково коректних параметрів і характеристик технологічної сторони процесу пізнання; забезпечують вибір адекватних завданням дослідження та його концептуальній базі принципів, засобів, способів і прийомів вивчення об'єктів [69].

Саме методологічні підходи безпосередньо детермінують основні напрями викладання педагогічного знання, допомагають викладачу розставити смислові акценти представлення майбутнім учителям педагогічного спадку людства, уникати зайвої «описовості»

наданої навчальної інформації. У дидактичних дослідженнях останніх років як методологічна основа є активованими діяльнісний, системний, особистісно орієнтований, аксіологічний, праксеологічний, акмеологічний, синергетичний, компетентнісний, технологічний, задачний, семіотичний, герменевтичний та інші підходи. Сутність кожного підходу деталізована на сторінках численних монографічних видань (О. Дубасенюк [529], О. Малихін [405], В. Огнев'юк [456], С. Сисоєва [616]) та дисертаційних робіт (О. Заболоцька [221], А. Семенова [605], М. Солдатенко [635], О. Скубашевська [629] та інші): «сучасна філософія освіти пропонує замість діалектико-матеріалістичної методології використовувати синергетичний, структурно-функціональний, логіко-когнітивний, неопозитивістський, феноменологічний, антропологічний, аксіологічний та інші підходи», — пише О. Скубашевська [629, с. 11]. У такому багатоголоссі досліднику доволі складно обрати ті парадигми та методологічні підходи, на яких базується розв'язання окремої науково-педагогічної проблеми. Вважаємо не виправданим з методологічної точки зору той варіант, коли при визначенні методологічних засад дослідження перераховуються всі відомі досліднику підходи. Як настановчу можна розглядати в цьому зв'язку рекомендацію П. Сорокіна, який, викладаючи свою типологію культури, використовує цікаву метафору: «музика в концертній залі історії» [629]: якщо одночасно грають декілька симфонічних оркестрів, варто вслухатися у звучання двох-трьох найбільш потужних і професійних, які задають тон іншим, і намагатися вловити їхні музичні темпи.

Виходячи з такої точки зору, у якості методологічних засад нашого дослідження ми обираємо **змістово-процесуальну, системно-діяльнісну та компетентнісну парадигми**, кожна з яких об'єднує декілька методологічних підходів.

Базовою методологічною парадигмою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін слугує парадигма змістово-процесуальна. Фундаторами цієї парадигми можна вважати В. Беспалька [56], Б. Єсіпова [173], І. Ільєсова [260], В. Краєвського [337], І. Лернера [377], М. Скаткіна [624], на вітчизняних теренах — В. Бондаря [80], Я. Кодлюк [302], Л. Кондрашову [318], З. Курлянд [490], В. Малихіна [406], Р. Хмелюк [490]. Змістово-процесуальна парадигма продукується, відповідно, змістово-процесуальним підходом та підходом дисциплінарним.

Змістово-процесуальний підхід ілюструє єдність змістового та процесуального компонентів навчальної діяльності й диктує необхідність уведення та застосування в логічній послідовності завдань, вправ, навчальних ситуацій, спрямованих на засвоєння студентами навчальної інформації із заздалегідь визначеною якістю цього засвоєння.

Змістово-процесуальний підхід інтегрує поняття, терміни, факти, способи діяльності, творчий потенціал, досвід проявів творчої позиції, здійснюється на основі накопичення власного досвіду, рефлексії та оцінної діяльності. Українська вчена Л. Кондрашова у статті «Змістово-процесуальний підхід у підвищенні рівня професіоналізму сучасного вчителя» акцентує увагу на тому, що саме цей підхід сприяє засвоєнню в ході навчання нових різновидів досвіду: виявляються та ідентифікуються проблеми, набуваються навички дослідження та проектування, співпраці та співтворчості, використовуються відомі та створюються новітні технології отримання запланованого результату, оцінюється його якість та власні навчальні досягнення майбутніх педагогів» [318, с. 108]. Навчальний процес у вищій школі сьогодні не може обмежуватися формуванням лише «академічного» знання, наполягає вчена, звичайне академічне знання за своїм призначенням спрямовується на запам'ятовування та відтворення, у той час, як найважливіше сьогодні під час навчання надати можливість кожному його учаснику відкрити для себе процес отримання знань, апробувати способи власних дій з перетворення знань у цінності та сенси, приймати власні рішення та відчувати відповідальність за ці рішення [318]. Загальні характеристики змістово-процесуального підходу зводяться до таких положень: а) зіставлення фундаментального та прикладного знання; б) гармонізація інтелектуальної та творчо-емоційної сторін освітнього процесу; в) застосування педагогічного супроводу та педагогічної підтримки, надання студентам своєчасної допомоги викладачем-порадником, викладачем-консультантом.

Змістово-процесуальний підхід як наскрізний, стрижневий для процесу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи дозволяє усунути перекіс, який має місце у вищій педагогічній освіті, а саме: перекіс «між передачею необмеженого обсягу знань викладачем і оволодінням

студентом умінням діяти за взірцем на шкоду накопиченню досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до матеріалу, що вивчається» [318, с. 109], забезпечує взаємодію інформаційно-змістових та процесуально-організаційних складників фахової підготовки. Єдність цих складників в освітньому процесі вищої педагогічної школи гарантує вивчення навчальної інформації не в готовому вигляді, а шляхом розв'язання навчальних проблем, виконання проблемних завдань, що стимулюють пізнавально-пошукову активність студентів на основі свободи вибору навчально-пізнавальних дій.

Рекомендації В. Краєвського та І. Лернера щодо розробки дидактичних основ визначення змісту підручників є оптимальним втіленням змістово-процесуального підходу [334]. Змістово-процесуальний підхід і донині безпосередньо впливає на продукування сучасних дидактичних теорій. Наприклад, дидактична теорія підручникотворення вітчизняної вченої Я. Кодлюк, яка базується на узагальненні теоретичних основ та практики підручникотворення в галузі початкової освіти, абсорбує досягнення змістово-процесуального підходу у спектрі оптимального представлення шляхів досягнення єдності змісту та форми в підручниках для початкової школи [302].

Для розв'язання наукової проблеми нашого дослідження засадничим є **підхід дисциплінарний** (Н. Вершиніна [113], О. Огурцов та П. Гайденко [458]), який дозволяє отримати цілісне уявлення про структуру педагогіки і, за висловом його фундаторів (Б. Кедров [191], В. Максимова [403], А. Огурцов [458] та інші), включає поняття, через які вводяться сенсові значення базових концептів: наукова дисципліна, наукова течія, науковий напрям, дисциплінарна організація науки, структура дисципліни, дисциплінарна структура, дисциплінарне знання, типи організації дисципліни, міждисциплінарна взаємодія, дисциплінарна комунікація тощо [113, с. 9]. Н. Вершиніна сам дисциплінарний підхід у дослідженні експлікує як такий, що визначає в якості основної одиниці побудови структури педагогіки дисципліну, такий, що розглядає стадії розвитку дисципліни, зв'язки між структурними елементами педагогіки [113, с. 9].

Констатуючи наявне дисциплінарне розмежування педагогічної науки, на цьому тлі тлумачимо власне навчальну дисципліну саме як вислід цього внутрішньогалузевого розмежування. Підстави для

виправданості такої точки зору знаходимо у працях засновників дисциплінарного підходу, в яких постулюється теза про організацію знань за дисциплінарним принципом, досліджуються особливості формування наукового знання й інформаційних масивів.

Дисциплінарний підхід у межах нашого дослідження дозволяє виокремити в педагогічних дисциплінах базові елементи змісту, побудувати дисциплінарну матрицю та дослідити взаємозв'язки між окремими педагогічними дисциплінами. На основі дисциплінарного підходу виявляється місце певної педагогічної дисципліни в загальній структурі педагогічних дисциплін та в системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, за допомогою дисциплінарного підходу можна конкретизувати, узагальнити й систематизувати комплекс методів, які склалися емпірично у процесі викладання педагогічних дисциплін.

Системно-діяльнісна парадигма тривалий час визнавалася як провідна й донині не лише зберігає своє значення, а й підсилює його, оскільки представляє загальнонауковий рівень методології педагогіки в повному обсязі. Утворена системно-діяльнісна парадигма діяльнісним та системним підходами.

Діяльнісний підхід постає як методологічне підґрунтя для робіт педагогічного спрямування у працях К. Абульханової-Славської [4], В. Белікова [50], Л. Буєвої [94], Б. Ананьева [16], О. Леонтева [372], А. Петровського [503] та багатьох інших учених. Протягом ХХ століття саме діяльнісний підхід слугував основою для розробки фундаментальних педагогічних, психолого-педагогічних проблем. Дослідники пишуть про те, що діяльнісний підхід у психолого-педагогічних науках починає активно розроблятися в перші десятиліття минулого століття в руслі нової (на той час) методологічної орієнтації, зумовленої зсувом тематичних напрямів досліджень у бік багатоаспектного аналізу трудової та навчальної діяльності [489, с. 124]. Саме внаслідок активації діяльнісного підходу виникають теорії поетапного формування розумових дій, розвивального навчання (В. Давидов [171], Б. Ельконін [207]), розвитку пізнавального інтересу суб'єктів навчальної діяльності (Г. Шукіна [739], П. Підкасистий [509]), такі наукові течії, як дослідження пізнавальної активності, пізнавальної самостійності (Н. Менчинська [424], Н. Половнікова [517], Т. Шамова [726]), активізації пізнавальної діяльності як провідної умови формування

пізнавального ставлення до світу, дослідження мотивів навчальної діяльності та феномену навчальної мотивації (Б. Бокуть [78], І. Кулагіна [687], Є. Ільїн [259], А. Маркова [412], Л. Фрідман [687]), проблемного навчання (К. Вергасов [111], І. Лернер [377], М. Махмутов [421], М. Скаткін [624]), творчої активності суб'єктів навчального процесу та інші. На ґрунті діяльнісного підходу науковцями здійснена спроба розкрити сутність педагогічного професіоналізму та особливості його формування й становлення через аналіз професійно-педагогічних умінь (А. Вербицький [109], Ф. Гоноволін [155], О. Горська [160], Н. Кузьміна [346], А. Маркова [412]) як сукупності дій, що зіставляються з функціями педагогічної діяльності та є наслідком виявлення індивідуально-психологічних особливостей майбутнього вчителя.

Нині, в умовах організації та здійснення навчальної діяльності у вищій школі, діяльнісний підхід залишається провідним методологічним підходом для розв'язання численних наукових проблем. Активуємо ми цей підхід і для розв'язання проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Саме завдяки інструментарію діяльнісного підходу нами визначена специфіка професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та специфіка навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Діяльнісний підхід активується для добору форм, засобів та механізмів реалізації в практичній роботі базових теоретичних положень фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

У сучасних реаліях резерви діяльнісного підходу найповніше активуються у сполученні з **підходом системним**. «У педагогіці можна вважати науково доведеною можливість застосування системного підходу... не лише в дослідженні педагогічних проблем, а й в організації процесу навчання та виховання, який є системою особливого різновиду — системою соціально-педагогічною», зауважують В. Каган та І. Сиченіков [268, с. 18]. Слід наголосити на тому, що системний підхід є загальнонауковим методологічним підходом, і саме як загальнонауковий він представлений повною мірою в працях В. Беспалька [56], І. Блауберга [68], С. Гончаренка [157], Д. Горського [159], Ю. Маркова [412], Г. Парсонса [484], В. Садовського [563], Е. Юдіна [741] та інших: «на основі системного підходу побудова програми будь-якого дослідження передбачає покрокове просування до пізнання системної сутності визначеного об'єкта» [113, с.18], пише Н. Вершиніна.

Як правило, у наукових дослідженнях системний підхід є зреалізованим у трьох аспектах:

— морфологічному: детально розглядаються елементи системи, розробляється морфологія системи (систем);

— структурному: визначаються взаємозв'язки та взаємозалежності між елементами системи;

— функціональному: будь-яка система вивчається у взаємозв'язках та взаємодії з «зовнішньою оболонкою», зовнішнім середовищем [113].

Логіко-методологічний інструментарій системного підходу в площині філософії, соціогуманітарних дослідженнях розробили В. Артюхов [32], Т. Котабринський [331], У. Маккалок [763], В. Піттс [763], О. Прікот [523], А. Рапопорт [536], В. Садовський [563], А. Уйюмов [666]. У дидактиці вищої школи цей підхід «орієнтує на визначення навчання і виховання як цілеспрямованої діяльності суб'єктів педагогічного процесу, вимагаючи розгляду системотвірних зв'язків мети, завдань, змісту, форм і методів цього процесу не ізольовано, а у взаємодії компонентів, що дозволяє виявляти загальні системні властивості, якісні характеристики» [370, с. 33]. В. Лозова визнає, що саме системний підхід *вимагає реалізації принципу єдності теорії, експерименту, практики*. Хоча, звичайно, «системний» не означає «систематичний», як «емпіричний» не означає «практичний» у жодному контексті (С. Тетеші де Зепетнек [243, с. 158]). У межах системного підходу дидактами визначаються основні компоненти навчального процесу у вищій школі: цільові, стимульно-мотиваційні, операційно-діяльнісні, контрольні-регулятивні, рефлексивні (В. Бондар [80], Н. Бордовська [85], В. Данілова [176], В. Каган [268], В. Чайка [714] та інші), ієрархічно упорядковуються з урахуванням висунутих цілей. Нині аксіоматичним є твердження, що процес навчання у вищій школі тлумачиться як двоєдина діяльність викладання й учіння, діяльність викладача й студента, що має системний характер.

«Важливою особливістю системного підходу є те, що не тільки дидактична теорія, а й сам процес її дослідження також є складною системою, завдання якої — поєднати в одне ціле різні моделі теорії навчання» [714, с. 20], зазначає В. Чайка. Дослідження педагогічних та дидактичних систем різного походження уможливорює виокремлення загальних характеристик їх ефективного функціонування.

Найважливішими серед них є такі: а) цілісність системи та високий взаємозв'язок усіх її компонентів; б) постійне підсилення міцності зв'язків між компонентами системи; в) «узгодженість системи з умовами її функціонування, забезпечення відповідності внутрішньої організації системи та зовнішніх умов її функціонування об'єктивним потребам, необхідним для її існування та розвитку як органічної цілісності» [268, с. 13]; г) оптимізація системи, забезпечення повної відповідності компонентів системи тій меті, заради якої ця система створювалась.

Сучасні дидактичні концепції, які продукуються в системно-генетичному, системно-структурному й системно-функціональному вимірах, можна вважати оптимальним втіленням системного підходу. Принципове значення має висновок, який можемо зробити в результаті зіставлення теоретичних результатів, отриманих науковцями при спробах розв'язання дидактичних проблем різного походження: на шляху розв'язання цих проблем дослідники, керуючись системним підходом як провідним методологічним, проходять приблизно однакові пункти: формулювання мети, виокремлення конкретних завдань як окремих складників певної проблеми, визначення напрямів розв'язання цих завдань, побудова моделі розв'язання та її теоретичний аналіз, реалізація моделі на конкретному матеріалі, практичній дійсності. Зауважимо: механізми дидактичного моделювання є вислідом застосування системного підходу в наукових розвідках дидактів вищої школи. У руслі нашої наукової теми на ґрунті системного підходу визначаємо основні напрями оновлення професійно-педагогічної підготовки, розробляємо концептуальні засади фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Послуговуючись змістово-процесуальною та системно-діяльнісною парадигмами фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, усвідомлюємо, що вони продукують нове розуміння поняття «зміст», яке повинно містити, крім сукупності навчальної інформації та досвіду різноманітних, органічно поєднаних способів дій і ставлень, досвіду інноваційно-творчої діяльності ще й динамічні складники, що відбивають загальний напрям навчально-пізнавальних дій студентів як суб'єктів учіння та шляхи досягнення ймовірнісної прикінцевої мети професійно-педагогічної підготовки. Тож для

уточнення поняття «зміст педагогічних дисциплін» і розробки методологічних засад фундаменталізації звертаємося до **компетентнісної парадигми**.

«В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, — підкреслює А. Кузьмінський. — Це потребує вміння все життя набувати нових знань і застосовувати їх... Студент у ході навчально-виховного процесу повинен набути важливих компетенцій через застосування знань. Для цього необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, що дасть змогу знаходити оптимальні рішення в будь-яких життєвих ситуаціях. Оволодівши технологією прийняття рішень, свободою вибору, людина стає здатною адаптуватися в умовах постійних змін» [349, с. 82]. Ця фраза українського вченого повною мірою відбиває взаємозв'язок між змістово-процесуальною та компетентнісною парадигмами фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Компетентнісна парадигма постає як методологічне підґрунтя в численних наукових дослідженнях початку XXI ст. У сучасних дисертаційних роботах констатується той факт, що компетентнісний підхід нині пройшов стадію первинної методологізації й нині відіграє роль наукової парадигми. Це твердження базується на систематизації наукового доробку фундаторів компетентнісного підходу — Н. Бібік [65], П. Борисова [87], Е. Зеєра [242], І. Зимньої [245], О. По-метун [315], О. Савченко [559], А. Хуторського [709] та інших. Система вищої педагогічної освіти повинна готувати спеціаліста, здатного протягом життя набувати відповідної кваліфікації та необхідних професійно-педагогічних компетенцій. Закріплено на законодавчому рівні, що вища освіта є сукупністю систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей та інших компетентностей, набутих у вищому навчальному закладі у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти [230].

Вимога навчити молоду людину вчитися протягом життя (за визначенням О. Савченко, «вчити вчитися протягом життя» [315]) висувається перед вітчизняною вищою педагогічною школою внаслідок її залучення до зони загальноєвропейського та світового освітнього простору, реформування системи вищої педагогічної освіти на засадах пріоритетності змістової та організаційної самостійності,

дієвості зворотного зв'язку у процесі навчання, науковості, прогно- стичності, технологічності й інноваційності. В інформаційному суспільстві знання стають безпосередньою продуктивною силою, основою повноцінної самореалізації спільнот та особистостей. Широко цитований нині американський соціолог і філософ Е. Тофф- лер визначає основні ознаки такого суспільства: дестандартизація (нові технології дозволяють виробляти на замовлення індивідуальну продукцію та послуги, на противагу стандартизації), демасифікація часу (індивідуалізація структур праці), децентралізація (економічна, політична, адміністративна, етнічна) [659]. Такі реалії сприяють функціональним змінам форм і видів навчальної та науково-дослід- ницької діяльності студентів, оновленню її структурних компонентів, оскільки «компетентність, фундаментом якої є знання та досвід їх застосування для розв'язання проблем, перетворюється на ключову характеристику робітника» (Є. Бондаревська [83, с. 5]). У руслі ком- петентнісного підходу науковці констатують серйозне відставання педагогічної освіти від запитів практики, «бракує досліджень, які б відображали цілісну систему трансформацій базових теоретичних позицій з даної проблеми в конкретну процедуру їх реалізації в ме- жах системи професійної підготовки майбутніх педагогів за фаховою спрямованістю», пише А. Трофименко [661, с. 4]. Студенти-майбутні учителі початкової школи відчують це відставання з перших днів перебування в статусі практиканта, пізніше — вчителя. Недоліки у загальнотеоретичній педагогічній підготовці є причиною виник- нення лакун незнання в площині предметних методик, як наслідок ускладнюється процес якісного виконання практикантом, стажис- том професійних функцій.

Особистісно-орієнтований підхід у межах компетентнісної парадигми є методологічною підставою для здійснення практично всіх наукових розвідок дидактичного спрямування. Автори цих роз- відок спираються на праці І. Бега [59], Є. Бондаревської [82], М. Євтуха [212], І. Зязюна [252], В. Серикова [608], М. Чобітько [722], І. Якиман- ської [746] та інших. Відповідно до парадигми особистісно орієнто- ваного навчання, метою педагогічної освіти є підготовка педагога, який має духовно-моральну культуру, творчий потенціал, інноваційні здібності. Підкреслюється, що реалізація цієї мети вимагає переходу до особистісно-розвивальної освіти випереджувального типу.

Активність дослідників у розробці теоретичних та методологічних засад особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх педагогів підкріплюється аналізом повсякденних реалій здійснення навчального процесу в умовах загальноосвітніх навчальних закладів. Так, М. Чобітько пише про те, що недоліками в професійній підготовці випускників вищих педагогічних навчальних закладів є: «неадекватність реакцій на нестандартні ситуації навчально-виховного процесу; труднощі в педагогічному спілкуванні; незатребуваність практикою деяких новітніх знань, умінь та навичок; недостатній прояв активності й творчості; низький професіоналізм у вирішенні нестандартних педагогічних проблем» [722, с. 4]. Тому великі сподівання покладаються саме на імплементацію ідей особистісно орієнтованого навчання в систему вітчизняної професійно-педагогічної підготовки.

Аналіз змісту сучасної науково-педагогічної періодики дає підстави для твердження, що, послуговуючись термінологічним інструментарієм особистісно-орієнтованого навчання, дослідники піддають різкій критиці традиційний предметний поділ педагогічної підготовки. Наприклад, вітчизняна дослідниця Е. Карпова, аналізуючи професійну підготовку майбутніх учителів початкових класів, зазначає: «Хоча у вітчизняній педагогічній науці утвердилося положення про пріоритет особистісного розвитку студента, у практиці освітнього процесу все ж таки домінує предметна спрямованість. Це знижує ефективність підготовки і тягне за собою неусвідомленість студентом підвалин та витоків особистісно-орієнтованої освіти, відсутність технологічної культури та нерозуміння суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дитиною молодшого шкільного віку» [282, с. 20]. Дозволимо собі висловити незгоду з наведеним твердженням, адже, по-перше, предметна структура професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи цілком виправдала себе у плині часу, по-друге, не існує нині перешкод для наповнення кожного предмета особистісно орієнтованим змістом, для добору та застосування таких форм і методів навчання, які є спонукальними для налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студентів, у тому числі — використання засобів ігрової імітації як іманентних професійній підготовці майбутнього вчителя початкової школи; по-третє, варіативна частина навчальних планів фахової підготовки майбутніх педагогів відкриває широкі можливості для впровадження в навчальних

процес інтегрованих спецкурсів, спецсеінарів, на основі яких досягається єдність предметного змісту та особистісного спрямування навчального процесу.

Особистісно орієнтований підхід карбувався під впливом антропософських вимог Я. А. Коменського [312], Й. Г. Пессталоцці [313], К. Ушинського [674], культуротворчих ідей Ф. А. В. Дістервега [190], В. Сухомлинського [652], діяльності педагогів-новаторів останніх десятиліть ХХ століття (Ш. Амонашвілі [15], В. Ільїна [495], Н. Лисенкової [495], С. Шаталова [495] та інших). Для нашого дослідження важливим є те, що цей підхід вимагає визнання унікальності особистості студента й викладача як носіїв культури, інтелектуальної свободи, вимагає реалізації права на повагу викладача до студента й студента до викладача, передбачає опору на позитивні якості кожного, опору на природні процеси саморозвитку, самоактуалізації в професійно значущій діяльності, стимулює прагнення до особистої та професійної самореалізації.

Основні методологічні парадигми, представлені в цьому підрозділі дослідження, наочно узагальнюються на рис. 1.7.

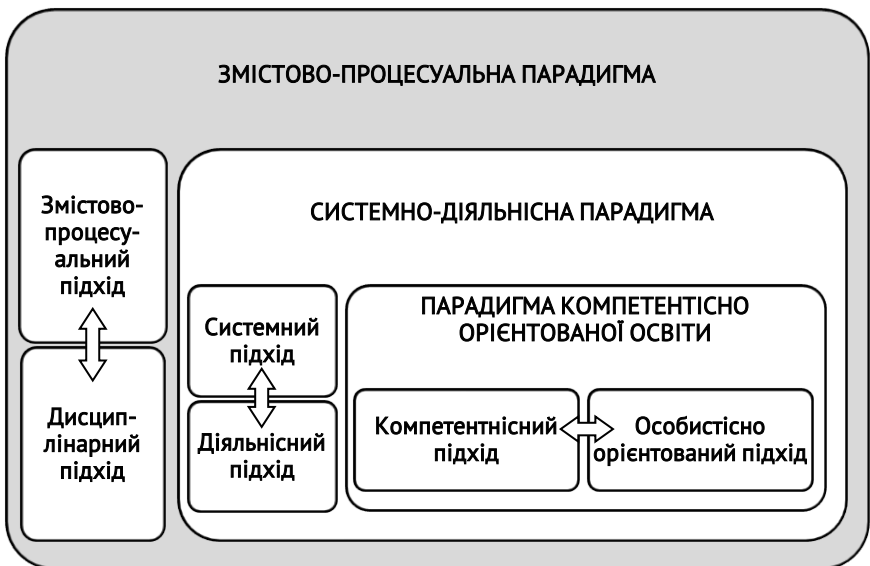


Рис. 1.7. Методологічні парадигми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін

У реаліях навчально-виховного процесу схарактеризовані вище методологічні підходи діють в одному просторовому й часовому вимірах: компоненти навчального процесу разом з особистісно орієнтованими його елементами дозволяють забезпечити відповідну спрямованість навчання й урізноманітнюють способи структурування навчального матеріалу у відповідності зі специфікою вищого навчального закладу та специфікою фахової підготовки студентів, методологічні орієнтири компетентнісного підходу спонукають дослідників та викладачів-практиків до відбору професійно значущої навчальної інформації, змістово-процесуальний підхід налаштовує на максимальне досягнення єдності змісту та форми в навчальному процесі.

Отже, здійснений у межах цього підрозділу аналіз базових методологічних парадигм дозволяє закласти фундамент для парадигмального моделювання (термін А. Семенової [605]) змісту педагогічних дисциплін. Адже після формування дисциплінарно організованої науки кожна дисципліна знаходить свої специфічні підстави та свій імпульс внутрішнього розвитку (констатує В. Стьопін [646]), проте науки не стають абсолютно автономними: «вони взаємодіють між собою, і обмін парадигмальними принципами виступає важливою рисою такої взаємодії. Тому революції, пов'язані з «парадигмальними щепленнями», змінюють стратегію розвитку дисциплін...» [646, с. 315].

Визначення методологічних парадигм фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін жодною мірою не може тлумачитись як «методологічне примушення» (вислів П. Фейерабенда [680]), а радше як намагання віднайти ту точку (точки) опертя, завдяки яким можна зрушити сталий, закостенілий зміст педагогічних дисциплін у бік сучасної динамічної фундаментальності.

Висновки до розділу 1

Методологічний інструментарій монографії вимагає аналітичного узагальнення, інтерпретації з єдиних теоретико-методологічних позицій, системного внутрішнього узгодження всіх аспектів проблеми, що вивчається.

Тож перший розділ дослідження окреслює методологічно осмислені межі проблеми фундаменталізації педагогічних дисциплін на тлі вивчення філософських і загальнодидактичних витоків.

Здійснено аналіз класичних дефініцій поняття «зміст освіти» та структури змісту освіти, представленої в працях провідних дидактів, що дало підстави для деталізації основних характеристик педагогічного знання (серед яких провідними є істинність і нормативність), дозволило закласти підвалини для вивчення проблеми організації знань у системі педагогічної підготовки, дослідження особливостей представлення педагогічного знання на дисциплінарному рівні. Класична структура змісту освіти представлена в науково-педагогічному заломленні та у зв'язку з основними характеристиками навчальної діяльності студентів вищої педагогічної школи. Основні елементи змісту педагогічної освіти проаналізовано у співвідношенні з дидактико-епістемологічними проблемами (проблема дослідження структури педагогічних знань, проблема відбиття етапів наукового пізнання в логіці навчальної діяльності студентів, проблема забезпечення оптимальної єдності засвоєння теоретичних знань і практичних умінь та інші).

Дано характеристику професійної та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. З'ясовано, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя являє собою інтегративний цілісний комплекс, якому притаманна внутрішня єдність компонентів, спрямованість на досягнення визначених стратегічних цілей педагогічної освіти, розкриття внутрішнього потенціалу особистості в майбутній педагогічній діяльності. Підкреслюється, що інтенсивні зміни соціокультурного й економічного життя трансформують процес і сутність професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів, спонукають відхід від класичної моделі та визначають тенденцію до її оновлення як домінантну і сталу. Дотично окреслено основні риси професійної підготовки вчителя за межами України.

Визначено, що за основними позиціями (функції, структурні компоненти, складники змісту) професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має властивості універсалізації. Проте професійно-педагогічній підготовці майбутніх педагогів початкової школи притаманні суттєві відмінності й особливості. Дано аналіз пріоритетних напрямів наукового пошуку, спрямованого на вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи (провідні ідеї та наукові школи). На цій підставі визначено, що професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкової школи — це іманентна частина загальнопрофесійної підготовки, у процесі якої майбутній учитель початкових класів оволодіває комплексом наукових педагогічних знань, набуває професійних умінь та навичок, що дозволяє йому в майбутньому успішно виконувати професійно-педагогічні функції, розв'язувати повсякденні навчально-виховні проблеми у взаємодії з учнями початкової школи в урочний та позаурочний час, добирати оптимальні шляхи та засоби досягнення високої якості навчання дітей молодшого шкільного віку.

Висвітлено особливості, роль і місце педагогічних дисциплін у вітчизняній системі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Аналізуються основні функції змісту педагогічних дисциплін у системі професійно-педагогічної підготовки, джерела його відбору. Зроблено понятійну демаркацію понять «фундаментальність» і «фундаменталізація»: розрізняється фундаменталізація як процесуальна характеристика змісту педагогічних дисциплін та фундаментальність як прикінцевий результат вивчення педагогічних дисциплін. Дано структурно-понятійний аналіз феномену фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Визначено, що фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін є діалектичною імплікованою єдністю фундаментальних педагогічних знань, фундаментальних ідей та цінностей, яка в поєднанні з фундаментальністю опанованих студентами педагогічних умінь та навичок гарантовано забезпечує професійне становлення сучасного вчителя. Стверджується, що у вищому педагогічному навчальному закладі фундаментальними повинні бути саме педагогічні дисципліни.

Визначені гносеологічні основи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, подана розгорнута характеристика закономірностей та принципів фундаменталізації, а саме: принципу

відповідності змісту педагогічних дисциплін цілям становлення сучасного конкурентоздатного педагога — професіонала; принципу генералізації змісту педагогічної навчальної дисципліни; принципу провідної ролі науково-теоретичних знань; принципу комплементарності змісту педагогічних дисциплін у загальному контексті гуманітарної інформації; принципу оптимального співвідношення і представлення статичних і динамічних складників змісту; принципу максимальної професійної спрямованості змісту педагогічних дисциплін; принципу легкості та посиленості оволодіння змістом педагогічних дисциплін, досягнення на цій основі міцності та ґрунтовності засвоєння змісту.

З'ясовано, що основними методологічними парадигмами фундаменталізації педагогічних дисциплін у системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи є парадигми змістово-процесуальна (постає як синтез змістово-процесуального та дисциплінарного підходів), системно-діяльнісна (інтеграція системного та діяльнісного підходів) та компетентнісна (вислід особистісно орієнтованого та компетентнісного підходів). Розкрито місце та роль кожного підходу у фундаменталізаційних процесах.

Усе, зазначене вище, свідчить про те, що феномен фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін розкрито в його основних методологічних характеристиках.

Вивчення та висвітлення методологічних і теоретичних засад проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін створює достатні підстави для спрямування дослідницьких зусиль у практико-орієнтоване русло розробки нових дослідницьких підходів і поглядів, дослідження чинників і механізмів, за допомогою яких гарантовано досягається ефект фундаменталізації.

Розділ 2

ДИДАКТИЧНІ ОСНОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

2.1. ТРАНСФОРМАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (ІСТОРИКО-ДИДАКТИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА)

«Історики намагаються зрозуміти сьогодення науки, її перехідний (у режим постнекласици) стан через аналіз її історичного шляху, але при цьому застосовують методи, що виникли як результат використання [...] нижчих за рівнем ідеалів раціональності (класицизм, некласицизм). Так, хронологічний, історико-категоріальний, парадигмальний, контекстний та інші методи [...] виникли в надрах класицизму або некласицизму, реалізують їх ідеологію, а тому їм властиві обмеження пояснювальних можливостей. Будь-яке наукове дослідження історичне [...] Сам процес індивідуальної наукової творчості є тільки моментом загального руху еволюціонуючого наукового пізнання», — пише М. Савчин [561, с. 162]. Зважаючи на цю точку зору, коротко висвітлимо трансформації змісту педагогічних дисциплін в історичній ретроспективі.

Видатний український мислитель, філософ і педагог, випускник Київської духовної академії, енциклопедично обізнана людина П. Юркевич, працюючи викладачем Московського університету

та деканом історико-філологічного факультету, одним із перших на східнослов'янських теренах розробляє курс педагогіки для вищого навчального закладу як самостійний навчальний курс. За його пропозицією Рада Московського університету затверджує педагогіку як обов'язкову дисципліну для тих студентів, які після закінчення навчання планують присвятити себе педагогічній діяльності. Сам учений викладає педагогіку студентам різних курсів майже всіх факультетів університету і слухачам учительської семінарії військового відомства [669, с. 294].

За інформацією В. Левченко, підготовка вчителів саме для початкової школи в першій половині XIX століття на теренах Російської імперії (у тому числі і в українських землях, що входили до складу імперії) була покладена на мережу нечисленних гімназій та училищ; основним закладом, що готував саме такі педагогічні кадри, були вчительські інститути, де викладалися дидактика та основи педагогічних знань [363]. Починають відкриватися при вчительських інститутах однорічні педагогічні класи, випускники яких працювали вчителями молодших класів провінційних навчальних закладів.

З середини XIX століття в Російській імперії шириться мережа вчительських семінарій Міністерства народної освіти, відкриваються нові учительські інститути, міські вчительські училища (з 1872 р.). У цих навчальних закладах метод викладання привчав слухачів ставити питання та давати правильні усні або письмові відповіді. Зміст нового матеріалу викладач подавав у вигляді певних положень (догматичний метод), після чого здійснювалося повторення, головним чином через питання викладача та відповіді студентів (катехізичний метод), закріплення знань відбувалося шляхом виконання самостійних письмових робіт, вправ. Педагогічна практика розглядалася як частина самостійної навчальної діяльності студентів. На хвилі ліберальних реформ 60-х років XIX століття відкриваються педагогічні курси для жінок: у 1868 р. у Петербурзі відкриті Аларчинські та Володимирські курси, в Москві — Луб'янські курси, у 1872 році — педагогічні курси при Товаристві вихователів та вчительок [361, с. 370]. У другій половині XIX століття вчителів для початкової ланки освіти в українських землях, що входили до складу Російської імперії, готують учительські семінарії, учительські курси (інформація за джерелами [361], [370], [400]).

Значення педагогіки й педагогічних дисциплін добре усвідомлювалося в офіційних освітянських колах Російської імперії XIX — початку XX століття. За інформацією, яку наводить В. Кремень, директорами, ректорами педагогічних навчальних закладів призначались особи, в обов'язки яких входило викладання педагогічних навчальних дисциплін. Наприклад, історик Х. Роммель, перший директор педагогічного інституту при Харківському імператорському університеті (починає діяти як самостійний заклад з 1811 р.), викладав педагогіку, дидактику, методику, вів спеціальні педагогічні семінари [340, с.100]. Саме Х. Роммель є автором «Плану і правил навчання в Харківському педагогічному інституті», а його навчальний курс «Дидактика й методика» викликає цікавість не лише з історичної точки зору [154]: дидактику вчений тлумачить як основу та передтечу методичних настанов. Історик О. Лавровський, перший директор Ніжинського історико-філологічного інституту, викладав теорію виховання, дидактику, історію педагогіки [340]. У Санкт-Петербурзькому Вищому жіночому інституті (1903 рік відкриття), де діставали професійну підготовку і вчителі початкових шкіл, навчальні курси дидактики та історії педагогіки викладав П. Каптерев [363, с. 23]. В Одеському Новоросійському університеті педагогічне відділення відкривається завдяки зусиллям М. Ланге, який розробляє та читає курси «Педагогіка», «Історія педагогіки», «Основи дидактики». Саме М. Ланге висловлює думку про те, що оформлення педагогічної науки в систему відбудеться внаслідок злиття колективних зусиль педагогів-науковців та вчителів-практиків [154, с. 59].

На межі XIX–XX століть розширюється мережа Вищих жіночих курсів. За новим статутом цих закладів, який був затверджений у 1908 році, державний іспит проводився з навчального предмета «Педагогіка». За цим же статутом курси зобов'язувалися надавати слухачкам освіту університетського рівня та готувати їх до педагогічної діяльності [181, с. 146]. У реаліях навчального процесу власне педагогічна підготовка курсисток здійснювалася під час лекцій (з теорії педагогіки, до педагогічної підготовки також належали такі предмети, як богослов'я, логіка, психологія, етика та естетика, філософія, гігієна), педагогічної практики в семінаріях та школах, вивчення методик викладання окремих предметів. Починаючи з 1911 р., до навчального плану курсів входить «Історія педагогіки»

як окрема навчальна дисципліна. Дослідники зазначають, що досвід діяльності Київських вищих жіночих курсів є спробою поєднання класичної університетської освіти з професійно-педагогічною підготовкою ([627], [695]).

На західноукраїнських землях, зокрема, на Буковині й Галичині, існувало розмаїття закладів, які надавали педагогічну освіту в другій половині XIX — перші десятиліття XX століття, оскільки, за свідченням С. Сірополка, існувала потреба кадрового забезпечення навчальних закладів: «...на Буковині, по-перше, не було села без народної школи, тоді як в Галичині було таких сіл коло 500, — по-друге, на Буковині школи були... пересічно 4-класові, тоді як в Галичині було багато одно- або двокласових шкіл» [620, с. 608]. Учительську фахову освіту «діставали кандидати спочатку на кусах препаранди... Курси препаранди скасовано 1871 р., бо того року відкрито в Чернівцях Державну учительську семінарію, а року 1873 — жіночі класи при ній» [620, с. 608].

Не маючи завданням у суто дидактичній роботі розкривати організаційно-історичну специфіку підготовки майбутнього вчителя початкових класів, зазначимо, що власне про зміст педагогічної підготовки та зміст педагогічних дисциплін можемо робити судження, виходячи з навчальних планів закладів освіти, а також з нечисленних свідчень осіб, які здійснювали навчальну діяльність або вчилися в названих закладах освіти. Цікаву інформацію саме про трансформації змісту педагогіки як навчальної дисципліни подає у своєму дисертаційному дослідженні В. Фазан: тривалий час визначав зміст педагогіки як навчальної дисципліни розвиток морального богослов'я (не можна не погодитись з цим висновком, аналізуючи спадщину класиків педагогіки), водночас, наприклад, «У Київській духовній академії окремо кафедра педагогіки існувала лише 3 роки в 60-х роках XIX ст., в усі інші періоди, як свідчить навчальний план і програма, це була кафедра морального богослов'я і педагогіки. Проте в кінці XIX — на початку XX ст. спостерігається певне зміщення методологічних акцентів: моральне богослов'я починає вважатися не складником, а світоглядною і змістовою основою педагогіки» [676, с. 12–13]. Дослідник наводить інформацію про організаційно-методичні основи вивчення педагогіки в закладах духовної освіти, в яких у вивченні педагогіки «спостерігалася еволюція від предмета

за вибором до обов'язкової навчальної дисципліни» [676, с. 13] та відомості про полеміку між представниками світської педагогіки й духовної наприкінці XIX — початку XX століття щодо змісту навчального курсу педагогіки. Робиться висновок, що розвитку педагогіки як навчальної дисципліни сприяли: 1) обмін досвідом релігійних і світських викладачів; 2) розроблення спільними силами оригінальних концепцій освіти; 3) обґрунтування доцільності спеціальної підготовки вчителів як у вищих духовних, так і в світських навчальних закладах того часу; 4) вивчення зарубіжного і вітчизняного досвіду вирішення актуальних освітніх проблем [676, с. 13].

Зміст педагогічних дисциплін віддзеркалений у тогочасних (нечисленних) підручниках, посібниках та статтях, які, як правило, публікувалися внаслідок лекцій, прочитаних науковцями в закладах професійної підготовки вчителів. Так, видатний український теоретик, фахівець з дидактики й методики викладання О. Музиченко як лектор Київського Фребелівського педагогічного інституту розробляє зміст дисциплін «Школознавство», «Вступ до експериментальної дидактики». Загальне уявлення про змістові особливості цих дисциплін маємо змогу отримати в непрямий спосіб, шляхом вивчення робіт педагога, опублікованих у цей період (статті для «Народної енциклопедії», праця «Сучасні педагогічні течії в Західній Європі й Америці» [670] та інші). У статті «Що таке педагогіка і чому вона навчає» (1911 р.) О. Музиченко так визначає сутність педагогіки: «Вона (педагогіка) показує, як вчили в школах раніше, як вчили зовсім без шкіл, як вчать тепер. Все це вона порівнює, співставляє та показує, як потрібно сформувати розумну школу і як в ній добре викладати» (цитата за джерелом [254, с. 3]). Лекції з педагогіки та основ методики початкового навчання, прочитані українським ученим, фахівцем з теорії та історії педагогіки М. Даденковим, на земських учительських курсах, були видруковані Херсонською та Полтавською земськими управами: доступною для широкого загалу мовою подається понятійно-категоріальний апарат педагогіки, ілюстрації та приклади з історії педагогіки допомагали слухачам уявити сутність та основні закономірності педагогічної науки у всій багатогранності й розмаїтті проявів. Його «Конспект лекцій з педагогіки (загальна дидактика)» [670] й донині залишається одним із найкращих посібників з теорії навчання.

Власне педагогічна підготовка майбутнього вчителя як цілісна система і як самостійний постійний компонент структури вищої педагогічної освіти в радянську тоталітарну добу виокремлюється й закріплюється з кінця 30-х років минулого століття: у навчальні плани та програми вищих навчальних закладів вводяться як обов'язкові нові педагогічні дисципліни, наголошується на потребі підсилення ролі та впливу педагогічних дисциплін на формування майбутнього вчителя як професіонала високого ґатунку. Хоча, за свідченнями науковців, плани й програми окремих вищих навчальних закладів ще з 20-х років містили такі дисципліни, як «Педагогіка», «Політика влади в галузі народної освіти», «Соціальна педологія». Цікавим з точки зору розв'язання сучасних завдань професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи є досвід комплексно-інтегрованого навчання, яке здійснювали педагоги дитячих будинків та вчителі початкових шкіл у 20-ті — початок 30-х років минулого століття, а також досвід організації навчального процесу на факультетах соціального виховання («факсоцвих») інститутів народної освіти. Загальнопедагогічна підготовка на першому році навчання у таких закладах зводилася до таких дисциплін, як вступ до педагогіки, азбуки праці й фізичного розвитку та семінару з соціального виховання ([400], [517]). Найвними були дисциплінарний плюралізм і варіативність професійно-педагогічної підготовки: Наприклад, Я. Чепіга розробляє й викладає курс «Трудове навчання у зв'язку з історією педагогіки»: програма містила теоретичні знання з педагогіки, розглядалися питання, пов'язані зі шкільним будівництвом (схеми-варіанти дитячого будинку, який розглядався як трудова школа і лабораторія педагогічної практики для майбутніх учителів, варіанти самоврядування в ньому тощо) [670].

Визначальним орієнтиром для змісту педагогічних дисциплін у вищих педагогічних закладах України 40–50 рр. XX століття став підручник «Педагогіка» (1940 р.), надрукований українською мовою, за редакцією С. Чавдарова. У підручнику висвітлюються питання завдань освіти й навчання в радянській школі, надається історичний огляд основних напрямів дидактики минулого, аналізуються поняття «загальна освіта», «політехнічна освіта», ґрунтовно висвітлюються принципи і методи навчання (розділи «Радянська дидактика і її принципи», «Методи навчання»), подається інформація стосовно

способів перевірки та оцінювання знань школярів (розділи «Перевірка і оцінка знань учнів», «Перевірні іспити») [528].

Викладене вище дозволяє окреслити основні тенденції трансформації змісту педагогічних дисциплін (тенденцію можна охарактеризувати як базову категорію педагогіки, яка трактується не лише з позиції й напрямку руху певних ідей, а й у контексті сутності якісних змін, що відбуваються під час цього руху, зауважує О. Локшина [387]). До таких тенденцій належать:

- організаційне оформлення сукупності педагогічної інформації та її окремішне представлення;
- поступова та неперервна диференціація змісту;
- відчутна орієнтація на громадсько-суспільні потреби.

Нині сучасною нормативною базою (стаття 32 Закону України «Про вищу освіту» (нова редакція) «Принципи діяльності, основні права та обов'язки вищого навчального закладу») визначено: «Вищі навчальні заклади мають рівні права, що становлять зміст їх автономії та самоврядування, у тому числі мають право: [...] 10) самостійно запроваджувати спеціалізації, визначати їх *зміст і програми навчальних дисциплін...*» (курсив наш) [230]. Користуючись цими конституційними правами, викладачі можуть розробляти та впроваджували авторські курси з педагогічних дисциплін, мають можливість повною мірою відійти від ідеологічно-тоталітарних установок у трактуванні стрижневих педагогічних проблем, активувати вітчизняний досвід (а також досвід, накопичений у східнослов'янському освітньому просторі) викладання педагогічних дисциплін дототалітарної доби, використовувати у власній педагогічній діяльності зарубіжні досягнення. Та для відбору змісту навчального матеріалу, для розробки навчальних курсів потрібні наукові орієнтири, стрижневі ідеї. У нашому дослідженні ми постулюємо думку про те, що саме ідея фундаменталізації педагогічної підготовки повинна стати тією спонукально-керувальною ідеєю, на основі якої розробляються теоретичні та практичні рекомендації щодо викладання педагогічних дисциплін у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі.

Представлена історична ретроспектива спонукає до висвітлення методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін в умовах сьогодення.

2.2. МЕТОДИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У СУЧАСНОМУ ВИЩОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Основою професійної підготовки майбутнього вчителя нині є нерозривна єдність власне педагогічної, предметної та загальногуманітарної складових. У цій єдності важливу роль відіграють педагогічні знання: адже саме педагогічна інформація дозволяє не лише уявити хід та результати розвитку педагогічної думки, трансформацію педагогічних ідей, а й сприяє налагодженню системних міжпредметних зв'язків та сполук у загальному контексті підготовки спеціаліста педагогічного профілю.

Дисциплінарна організація педагогічної науки та представлення її у змістові педагогічних дисциплін шляхом інтеграції, диференціації та інституціалізації відбувалися протягом ХХ століття. Накопичено значний досвід викладання педагогічних дисциплін у вищих педагогічних навчальних закладах. Однак фактично теоретично не розробленою на теперішній час залишається методика викладання педагогічних дисциплін у вищій школі. «Часткове передую загальному, — писав П. Каптерев, — [...] у галузі педагогіки методика передувала дидактиці. Методика має справу зі способами викладання окремих предметів, дидактика — з основами і початками викладання взагалі» [275, с. 1]. Щодо педагогічних дисциплін, ця теза набуває зворотного значення.

Наразі пригадаємо, що за визначенням С. Гончаренка, методика навчального предмета — галузь педагогічної науки, яка досліджує закономірності навчання певного навчального предмета [158, с. 207], для вищої школи — навчальної дисципліни, конкретно для нашого дослідження — дисциплін педагогічного циклу. Тож, спираючись на приписи видатого українського дидакта, можемо конкретизувати, що *методика викладання педагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі — це галузь педагогічної науки, яка всебічно досліджує закономірності навчання дисциплін педагогічного циклу в організаційній оболонці вищого педагогічного навчального закладу.*

На емпіричному рівні маємо численні приписи та рекомендації щодо викладання педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі, але в тих нечисленних працях, які позиціонуються як «Педагогіка та методика викладання у вищій школі» (Л. Артемова [31], С. Вітвицька [120], О. Малихін та І. Павленко [426] В. Начаєв [446] та інші) елементи методики як такої практично відсутні. Декларовані наміри «висвітлити питання сучасних теоретичних і нормативних підходів до формування змісту й розробки методів викладання фахових дисциплін у процесі ступеневої підготовки фахівців ВНЗ» [31, с. 2] втілюються в загальний огляд сучасних методів навчання у вищій школі, огляд підготовки магістрів до викладання у вищих навчальних закладах.

Оскільки загальні закономірності навчання вивчаються дидактикою (у нашому випадку — дидактикою вищої школи), методику педагогічних дисциплін правомірно розглядати як часткову дидактику вищої школи.

До змісту методики викладання педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи повинні входити питання:

— визначення та конкретизації навчальної дисципліни у загальнокультурному контексті та контексті вивчення дисциплін педагогічного циклу;

— визначення мети та завдань певної педагогічної дисципліни, конкретизація місця та ролі у фаховому становленні майбутніх педагогів;

— конкретизація у загальних рисах змісту навчальної дисципліни, визначення у відповідності до змісту основних методів, методичних засобів.

Керуючись цим стислим приписом, зупинимось на методико-процесуальних особливостях викладання педагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі.

Стрижневою навчальною дисципліною в сучасній вищій педагогічній школі є «Педагогіка». Зміст цієї дисципліни «належить» усім педагогічним дисциплінам (зауваження Н. Вершиніної [113]), відбиваючи основи педагогіки як науки, застосовується різними педагогічними дисциплінами, забезпечує узгодженість різних аспектів педагогічного знання, відбиває цілісну картину педагогічної дійсності [113, с. 10].

Зміст навчальної дисципліни «Педагогіка» структурно об'єднує питання методології педагогічної науки, освітології, історії освіти, теорії та методики виховання, дидактики та часткових методик навчання, питання управління освітніми процесами. Саме такий канон змісту навчального курсу «Педагогіка» складається завдяки науково-методичним працям Ю. Бабанського [488], Б. Єсипова [470], В. Краєвського [337], П. Підкасистого [487], В. Сластьоніна [632], І. Харламова [691], М. Ярмаченка [486] та інших видатних учених. Зміст навчальної дисципліни «Педагогіка» розкриває діалектику педагогічних явищ і процесів, засвоєння змісту цього навчального курсу сприяє оволодінню студентами методологією та методикою вибору оптимальних варіантів навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей тих, хто навчається, особливостей та специфіки груп і колективів осіб, що навчаються, реальної оцінки актуальних і потенційних можливостей педагога (вихователя, учителя, викладача), створює підстави для розробки нових форм, методів, засобів навчання й виховання з урахуванням потреб сьогодення. Підсумок вивчення навчального курсу «Педагогіка» втілюється у знання студентів про основні педагогічні поняття, основні положення сучасних педагогічних теорій, методологічні основи процесу навчання й виховання, їх сутність; психологічні основи навчання й виховання; наукові методи діагностики вікових та індивідуальних особливостей учнів; зміст, форми й методи навчання та активізації пізнавальної діяльності тих, хто навчається; педагогічні основи формування та управління розвитком колективів.

Разом з сучасними теоретичними здобутками ця інформація синтезується в навчальних курсах підготовки майбутніх учителів початкової школи: «Історія педагогіки» («Історія педагогічної думки»), «Школознавство», «Порівняльна педагогіка» та низці спецкурсів (освітньо-кваліфікаційний рівень — бакалавр; «Педагогіка вищої школи», «Вища освіта і Болонський процес» (освітньо-кваліфікаційний рівень — магістр).

Зміст педагогіки як науки, відповідно, й зміст навчальної дисципліни, має історичний характер, — на цій тезі наголошував свого часу наш видатний співвітчизник П. Юркевич, розпочинаючи читання курсу педагогіки в Московському університеті в 50-х рр. XIX століття лекціями з історії освітніх систем Стародавньої Індії,

Китаю, педагогічних систем доби Античності і на цій основі розглядаючи стрижневі питання навчання й виховання [742]. І нині комплекс педагогічних дисциплін — єдина можливість підготувати професійного сучасного вчителя, без якого немає якісної освітньої системи, оскільки такий учитель не бездумно і механічно наслідує принципи, методи та прийоми, які були в основі його виховання й навчання, а вдосконалює їх. Для цього він повинен мати критичну самосвідомість, розуміти сутність освітніх процесів, проблем та завдань у світлі сучасних вимог (думка, висловлена в різні часи Е. Дюркгеймом [202] та Б. Бім-Бадом [66]). Вивчення педагогічного досвіду дозволяє неупереджено й об'єктивно оцінити сучасне педагогічне новаторство, створює відповідне тло для інтелектуальної свободи майбутнього вчителя, викладача вищої школи. Тому другий за обсягом (але не за значенням) навчальний курс у структурі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи — курс «Історія педагогіки». Надзвичайно поетичне визначення історії педагогіки як науки та навчальної дисципліни знаходимо у Б. Бім-Бада: учений порівнює історію педагогіки зі спостереженнями за бутонем квітки, що розквітає, і зауважує: набагато цікавіше спостерігати за допомогою сучасної техніки за поступовим розквітанням, аніж споглядати фотографію вже розквітлої рослини [66]. У контексті сучасних соціально-політичних подій виокремлюється проблема свободи і деспотизму у вихованні й освіті підростаючого покоління як наскрізна для історії педагогіки: очевидно є паралель між інерцією і тиском у сфері пізнання, з одного боку, та соціально-політичним насиллям над людиною, — з іншого.

Для західноєвропейських та американських педагогів історія педагогіки — перш за все, синонім історії соціалізації. Дослідники зазначають, що в концептуальному розвитку західної історії педагогіки у XX столітті домінуючим вектором стає «універсалізація»: вивчення реального педагогічного процесу, який здійснюється в школі, родині та інших соціальних інститутах і розглядається в основному на тлі й у зв'язку з впливами суспільного середовища, праці, сукупності культурних факторів кожної з епох, що досліджується. Власне зміст історико-педагогічної підготовки студентів вищої педагогічної школи досліджувався такими слов'янськими теоретиками освіти, як Б. Бім-Бад [66], М. Богуславський [71], Б. Вульф [131],

О. Джуринський [184], М. Константинов [264], О. Піскунов [265], В. Струмінський [648] та ін. Розробляються методологічні та теоретичні засади вивчення історії освіти, застосування до історії педагогіки культурологічного, парадигмального, цивілізаційного, акмеологічного підходів, питання оптимального ретроспективного представлення позитивного педагогічного досвіду в навчальній літературі. На вітчизняних теренах науковими школами А. Бойко [497], О. Демченко [180], В. Кравця [333], О. Сухомлинської [651], М. Ярмаченка [750] здійснено переосмислення історії педагогіки як самостійної науки (як з точки зору її позиціонування щодо інших гуманітарних наук, так і з точки зору змісту історико-педагогічного знання, засадничих принципів, методів викладання). Вивчаються можливості використання феноменології, герменевтики, синергетики щодо розв'язання історико-педагогічних проблем та фундації нових напрямів. Незважаючи на різнобарвність та широкий спектр історико-педагогічних розвідок, представників вітчизняної історико-педагогічної науки єднає:

— інтерес до особистісно-біографічних фактів історії педагогіки як науки, тлумачення індивідуальності як історично нової форми усупільнення педагогічного досвіду (А. Бойко [497], Н. Дічек [192], Е. Днепров [194], Г. Жураковский [219], Д. Скільський [627], І. Соколова [614], О. Сухомлинська [669] та інші);

— оновлення змісту історико-педагогічної науки як складника гуманітарних знань на ґрунті інтеграції та органічного поєднання світових і вітчизняних наукових здобутків, використання порівняльної педагогіки та елементів компаративістики (Н. Дем'яненко [181], І. Зайченко [229], Г. Корнетов [322], С. Сисоева [614] та інші);

— питання розширення джерелознавчого поля, репрезентативності вибору джерел, уведення в науковий обіг нових текстів, документів, на цьому ґрунті — оновлення або докорінна зміна поглядів, уявлень щодо розвитку, становлення, концептуалізації педагогічних ідей у різні історичні епохи (О. Вишневський [115], С. Золотухіна [249], О. Любар [266], М. Назаров [442], А. Рацул та О. Радул [539], А. Сбруєва [601], М. Стельмахович [643], Л. Штефан [734] та інші).

Попри все розмаїття підходів, об'єднавчою для українських і східнослов'янських науковців слугує ідея про те, що на початку ХХІ століття педагогіка й історія педагогіки інтегрують у собі через

власне педагогічну інтерпретацію інформацію всіх наук, які вивчають процес розвитку людини, — етнографію, історію, філософію, психологію, соціологію. Ідея класика слов'янської педагогіки К. Ушинського про педагогіку як науку, яка повинна будувати свої висновки й узагальнення на широкому спектрі наук про людину, а керувальним принципом педагогічних дисциплін повинен бути принцип антропологічний [674], саме зараз набула конкретного втілення. Г. Корнетов зауважує, що при уважному розгляді педагогіка, історія педагогіки виявляються наукою і історичною (розглядаються педагогічні феномени минулого в процесі їх генезису й еволюції), і культурологічною (розглядають ці феномени в контексті функціонування й розвитку людської культури), і соціологічною (розглядають їх у контексті історичної динаміки суспільних інститутів, соціальних структур і взаємин), і антропологічною (феномени аналізуються в контексті дорослішання і розвитку людини в різних умовах) [322].

Сучасний стан історії педагогіки як постнекласичний (термін В. Пермінової [497]) детермінує зміст історико-педагогічної навчальної інформації як своєрідну нелінійну суперпозицію із якостей особистості та якостей формувальних універсальних способів її майбутньої професійної діяльності, її ключових компетенцій. Власне структура сучасного історико-педагогічного знання досліджена в працях М. Богуславського [71], В. Коваленко [299], В. Кравця [333] Б. Ступарика [649], О. Сухомлинської [651] та інших науковців. Наслідуючи думку, висловлену свого часу ще Я. А. Коменським про зміст освіти як зміст культури, який здатен від початку ошляхетнювати та вдосконалювати природу людини, про знання, які дають людині силу протистояти злу, сучасні науковці намагаються об'єктивно представити студентам історико-педагогічну інформацію. І тут маємо декілька точок зору щодо оптимального представлення історико-педагогічного знання в оболонці навчальної дисципліни (дисциплін). Традиційно в сучасній практиці навчання у вищій школі знання найчастіше трактується як інформація, яку студент запам'ятовує та відтворює, для гуманітарних дисциплін додається власне онтологічний контекст — контекст повноти й об'єктивності розуміння та інтерпретації. Відомо, що будь-які описи й факти історії, особливо історії науки, взяті «самі по собі», без відповідного інтерпретаційного супроводу, багатовимірною аналізу, не є науковим знанням як таким.

Вони не дають можливості досягти необхідної системності та діалектичності знання, поринути в безліч прямих і непрямих структурно-функціональних, причинно-наслідкових зв'язків і відносин у ньому, вибудувати просторово-часові лінії (С. Бобришов [69]).

Нині в основному подання студентам історико-педагогічного знання спирається на хронологічний підхід, який має в українській гуманітаристиці глибоке коріння (достатньо пригадати історико-педагогічні нариси І. Крип'якевича [342], С. Сірополка [620]). Практично всі відомі підручники з історії педагогіки послуговуються ним як основним з певними відгалуженнями або інтерполяціями біографічного характеру. І хоча практично всі сучасні визнані науковці усвідомлюють недосконалість та обмеженість хронологічного підходу, він, судячи з матеріалів, узагальнених в українських і російських підручниках і посібниках з історії педагогіки, залишається провідним. Скажімо, сучасний історик педагогіки О. Джуринський у статті «Роздуми над історією педагогіки» [185] стверджує: «Педагогіку і школу варто розглядати не лише в контексті соціально-економічних формацій, а й також в умовах цивілізацій з їх багатобічними культурними, етнічними, релігійними типами. Цивілізаційний підхід до історії педагогіки помітно збільшує потенціал її осмислення, дозволяючи формулювати суттєві характеристики світового історико-педагогічного процесу» [185, с. 72]. Тим не менше, у більшості сучасних підручників з історії педагогіки для вищої школи домінантним залишається саме хронологічний підхід. З приводу хронологічного підходу як методичного О. Сухомлинська зазначає: такий підхід (вчена називає його ще «ортодоксально-хронологічним» [651, с. 42] у сучасних умовах не є конструктивним і продуктивним, особливо з огляду на той факт, що історія педагогіки з кожним роком втрачає свої позиції в структурі професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому «втиснення» широкого хронологічного контексту розвитку педагогічної думки, становлення освітніх систем й висвітлення діяльності персоналій у малий обсяг навчального курсу призводить лише до переліку тих чи інших подій і фактів, викладацької «скоромовки» за відсутності достатнього масиву наукової інформації [651]. У такий спосіб сутність історико-педагогічного матеріалу вихолощується, нейтралізується. І хоча в науково-педагогічній періодиці доволі широко дискутуються питання використання проблемного, концентричного

викладу історико-педагогічних знань, для практики викладання історії педагогіки у вищій школі вони все ще залишаються *terra incognita*. Тож маємо лакуну між теоретико-методологічним осмисленням цієї проблеми та спробами її розв'язання у практичній площині. А між тим, «... при чільному погляді з'ясовується, що історико-педагогічне знання значиме і саме по собі, і необхідне як для розвитку педагогіки, для розв'язання сучасних проблем теорії і практики, так і для професійної підготовки педагогів» (Г. Корнетов [323, с. 11]).

На наш погляд, у виборі оптимальних шляхів, методів і способів представлення студентам історико-педагогічної навчальної інформації стрижневими повинні бути питання «зворотного зв'язку», — питання вивчення особливостей сприйняття студентом інформації такого спрямування. Дослідження цієї проблеми дозволить викладачу вищої школи обрати оптимальний методологічний підхід як для створення підручників та посібників, так і безпосередньо для процесу викладання й навчання, здійснити методологічне переозброєння цієї педагогічної дисципліни. Перші кроки у розв'язанні цієї проблеми повинні пов'язуватись з обізнаністю щодо логіки накопичення й розвитку історико-педагогічної інформації та межових дисциплін, усвідомленням особливостей сприйняття та засвоєння студентами навчальної інформації такого плану. На порядок денний також висунуте питання набуття історією педагогіки такого статусу, який би з якомога більшою адекватністю відповідав вимогам практики [69]. Підсумком опанування студентами навчального курсу «Історія педагогіки» є знання про основні положення педагогічної теорії, які втілюються в практику навчання й виховання підростаючих поколінь; уміння аналізувати педагогічні концепції, теорії, визначати характер взаємозв'язків між педагогічними надбаннями минулих часів і сучасним станом освіти; навички аналізу першоджерел (творів видатних діячів освіти минулих часів), архівних документів (указів, постанов, звітів, періодичних видань, підручників та посібників). Допоміжними критеріями якості знань майбутніх учителів початкової школи з історії педагогіки є розвиток професійно-педагогічного мислення, уміння оцінити досвід минулого, виокремлюючи в ньому ті ідеї, які сприяли прогресу педагогічної теорії та практики в різні історичні епохи, прагнення творчо використати досвід минулих поколінь у повсякденній практичній педагогічній роботі.

Уведення до структури професійної підготовки майбутніх учителів відносно нової навчальної дисципліни — «Порівняльної педагогіки» — зумовлене потребою використання потенціалу міжнародних педагогічних досліджень на вітчизняних теренах. «Інтерес до порівняльних досліджень зростає в умовах кризи національних освітніх систем, інтернаціоналізації міжнародних педагогічних досліджень, — пише О. Джуринський. — Зацікавленість у порівняльній педагогіці ініційована викликами глобалізації, проблемами освіти в багатонаціональному соціумі» [186, с. 104]. Зміст порівняльної педагогіки як навчальної дисципліни (А. Василюк [102], О. Джуринський [186]) визначається завданнями розгляду магістральних напрямів реформ освітніх систем і типів навчальних закладів, модернізації освіти й виховання, аналізу практики здійснення навчального процесу, діяльності експериментальних навчально-виховних закладів, упровадження нових технічних засобів у практику навчання. Варто зазначити, що концепт компаративістики є надзвичайно популярним у сучасній гуманітаристиці, дисциплінарних та міждисциплінарних дослідженнях. Так само, як компаративістика літературна, історична, юридична, педагогічна компаративістика не обмежується рефлексіями про порівняння, вона спонукає поглиблено досліджувати весь ареал педагогічної думки, засобами своєї дисципліни активізувати самостійне, критичне мислення молоді, формувати демократичний світогляд, патріотичні переконання студентства тощо. Власне педагогічна компаративістика постає як відносно новітній напрям наукових досліджень в останні десятиліття. Її розвиток на вітчизняних теренах стимулюється науковими розвідками А. Бойко [499], М. Ваховського [105], С. Золотухіної [249] та інших. На думку сучасних дослідників, компаративізм виникає і постає як прояв постпостмодернізму. Звертаючись до різноманіття форм буття компаративізму, науковці (С. Аверинцев [7], А. Василюк та К. Корсак [102], Л. Вербицька й В. Василькова [314], О. Галус [137], Д. Наливайко [443] та ін.) аргументують необхідність його дослідження як наукової парадигми, сфери наукових пошуків, методологічного підходу й методу. При цьому вчені-гуманітарії (Д. Наливайко [443]) зазначають: однією з фундаментальних особливостей сучасної компаративістики є її теоретико-методологічний плюралізм. Компаративістика нині активно використовується на тлі педагогічної науки, у широкий науковий

обіг і в методичну площину введене поняття «порівняльна педагогіка»: досліджено періоди її розвитку (О. Галус, Л. Шапошнікова [137]), активно здійснюється розробка методологічних і теоретичних проблем порівняльної педагогіки (А. Василюк [102], О. Джуринський [186], М. Кларін [293], О. Локшина [388] та інші). У роботах зарубіжних учених найбільша увага приділяється проблемам порівняльного аналізу теорії й практики освіти в європейських країнах (Г. Келлі [760], В. Міттер [761], Д. Філіпс [1], Г. Хілліг [694]); не втрачають і донині своєї цінності педагогічні напрацювання класиків східнослов'янської педагогіки, що містять елементи компаративного підходу, — статті й публікації Г. Ващенка [106], С. Русової [555], Л. Толстого [658], К. Ушинського [674]. Компаративістика активно використовується в царині сучасних історико-педагогічних розвідок, оскільки, як констатує О. Сухомлинська, на початку ХХІ століття ускладнюється педагогічна наука, з'являються нові дослідницькі методики, виключно прикладна, утилітарна спрямованість педагогічного знання не спрацьовує, сама наука для свого розвитку потребує інакших, нетривіальних шляхів наукового пошуку, які звільнили б її від наявних у попереднє століття схематизації, ідеологізації та догматизму [669]. Значні просування на цьому шляху забезпечуються завдяки дисертаційним дослідженням компаративного спрямування (В. Вакуленко [100], М. Ваховський [105], А. Сбруєва [601], Б. Шуневич [736]), висновками та рекомендаціями послуговуються викладачі під час укладання змісту навчального курсу «Порівняльна педагогіка».

Попри всю різноплановість і багатоаспектність педагогічних дисциплін, можемо виокремити ті труднощі, які стоять на заваді досягненню якості їх засвоєння. Отже, основні перешкоди в досягненні якості вивчення педагогічних дисциплін будуть подолані при відмові від уявної академічності, в якій «вихід» у минуле деколи закриває реалістичний погляд на сьогодення; при подоланні описовості змісту навчального матеріалу, яка витісняє аналіз та узагальнення; за умови здійснення викладу навчального матеріалу в більш інтелектуально напружений спосіб, роблення змісту педагогічної дисципліни суголосним сучасності, емоційно схвильованим, подача педагогічної навчальної інформації публіцистичною мовою в найкращому розумінні (від лат. *publicus* — суспільний [108]).

Зміст педагогічної дисципліни концентрується в навчальній програмі. У законі України «Про вищу освіту» [230] визначено: *освітня* (освітньо-професійна чи освітньо-наукова) *програма* — система освітніх компонентів на відповідному рівні вищої освіти в межах спеціальності, що визначає вимоги до рівня освіти осіб, які можуть розпочати навчання за цією програмою, перелік навчальних дисциплін і логічну послідовність їх вивчення, кількість кредитів ЄКТС, необхідних для виконання цієї програми, а також очікувані результати навчання (компетентності), якими повинен оволодіти здобувач відповідного ступеня вищої освіти. У теперішній час маємо брак наукових досліджень, присвячених загальним основам структурування навчальних дисциплін та міждисциплінарній узгодженості за багатовекторними напрямками фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Одна з небагатьох робіт такого плану — дисертаційне дослідження Л. Воронець, яка теоретично обґрунтовує та емпіричним шляхом підтверджує гіпотезу про те, що дидактичні основи формування навчального курсу у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації будуть ефективними, якщо передбачатимуть: наповнення змістового блоку навчального курсу відповідно до завдань освітньо-кваліфікаційних характеристик і освітньо-професійних програм, структурування навчального матеріалу на основі принципу модульності, зокрема, встановлення логічно-закінчених доз навчального матеріалу та використання комплексу видів навчальних занять (лекцій, семінарсько-практичних і лабораторно-практичних занять, контролю навчальних досягнень студентів); використання науково-обґрунтованих коефіцієнтів кількісного співвідношення видів навчальних занять у процесі формування навчального курсу; використання принципу уніфіковано-ідентифікаційної відповідності між рівнями засвоєння навчальних елементів курсу та формами тестових завдань для їх перевірки при складанні контрольних завдань діагностування рівня засвоєння студентом навчального курсу в цілому або його окремих частин [126, с. 3].

Водночас, науковці зазначають, що предметна система розриває єдність і цілісність уявлень про педагогічний процес, про педагогічні явища та факти: «У ході вивчення педагогічних дисциплін студенти засвоюють сутність педагогічної теорії дискретно, з розривом у часі та просторі», — наголошує Л. Кондрашова [316, с. 292].

Однак, на нашу думку, це не основна (принаймні, не єдина) причина недостатньої впливовості циклу педагогічних дисциплін на прикінцевий результат професійного навчання студента у вищому педагогічному навчальному закладі. Структурна архаїчність методологічного інструментарію, закостенілість та нерозвинутість ядра базових методологічних ідей, неузгодженість методологічних конструктів з реаліями сьогодення значно стримують розвиток науково-педагогічного знання у цілому й методики викладання педагогічних дисциплін зокрема.

Основні стратегії розвитку методики викладання педагогічних дисциплін можна окреслити в такий спосіб:

- обґрунтування соціальної самостійності та професійно-педагогічної значущості методики викладання педагогічних дисциплін (наприклад, для професійної підготовки магістрів);

- відмежування дисциплінарної методичної сукупності від методичних сукупностей інших дисциплін;

- визначення міждисциплінарних взаємозв'язків з іншими дисциплінами;

- популяризація методики викладання педагогічних дисциплін.

Аналіз методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі спонукає до деталізації дотичних проблем. «Однією з нерозв'язаних проблем вищої школи є пошук розмаїття форм методичної реалізації навчання студентів протягом усього періоду перебування у вищому навчальному закладі», — пишуть В. Сластьонін та Л. Подимова [632, с. 7]. Продовжуємо цю цитату й стверджуємо: розмаїття форм методичної реалізації навчання студентів безпосередньо впливає на процеси фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Цю проблему намагаємося розв'язати шляхом розробки та відповідного представлення дидактичних умов фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

2.3. ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

«Дидактичні питання в загальних основах викладання можуть висуватися лише за сприятливих для того умов, які концентруються в реформаційних педагогічних прагненнях того чи того часу» [275, с. 1], — зауважував П. Каптерев. Терміном «умова» в дидактичних дослідженнях, як правило, окреслюється те формотворче тло, яке продукує механізми впливу на сучасний навчальний процес і сприяє привнесенню позитивних змін. Мотиви вибору у якості предмета наукового педагогічного дослідження умов (для досліджень з теорії навчання — дидактичних, для педагогічних досліджень інших напрямів — педагогічних, організаційно-педагогічних, психолого-педагогічних тощо) детерміновані рекомендаціями класиків дидактики: так, у К. Ушинського читаємо про необхідність віднайти найкращі умови навчання, за допомогою яких «пробудити розумові здібності [...] до самодіяльності і прищепити звичку до неї, вказуючи, де слід, шлях, але не тягнути на налігачі» [674, с. 234]. Дидактичні умови, як правило, і вказують «шлях» розв’язання певної дидактичної проблеми, створюють відповідне тло для вдосконалення організації навчального процесу.

2.3.1. ПРОБЛЕМНО-ПОНЯТІЙНА ІНТЕГРАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ЯК БАЗОВА ДИДАКТИЧНА УМОВА ЙОГО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ

Будь-яка наука спирається на чіткий понятійний апарат, що виникає та розробляється вченими переважно на конвенціональних підставах. У педагогіці понятійний апарат створювався в контексті розв’язання важливих педагогічних проблем, узагальнення досвіду навчання та виховання, надання практичних педагогічних порад і рекомендацій. Не буде перебільшенням твердження, що власне педагогіка як систематизоване й упорядковане наукове знання, відокремлене від гуманітарно-філософських течій та теорій, постає

в працях представників європейської класичної педагогічної думки, перш за все, працях Й.-Г. Песталоцці [500], Й. Ф. Гербарта [146] та Ф. А. В. Дістервеґа [190], які позиціонували себе вже як педагогічно-теоретики. На відміну від своїх попередників, скажімо, представників європейського Просвітництва, педагогіка їх цікавила власне як наука, і тому чільна увага приділялася розробці основних наукових дефініцій. Уведення в широкий науковий обіг таких понять, як виховальне навчання, педагогічний вплив, типи навчання та його види, пізнавальний інтерес та інших, стало свідченням остаточного оформлення окремих педагогічних суджень, думок, порад у самостійну науку з чітким понятійним апаратом. Слушною в цьому зв'язку є думка сучасних науковців (О. Піскунов [265]) про те, що, наприклад, завдяки працям Й. Ф. Гербарта педагогіка постає як самостійна наука, а завдяки науково-педагогічному доробку Ф. А. В. Дістервеґа виникають часткові методики.

Понятійно-категоріальну основу педагогічної науки у ХХ столітті розробляли Г. Ващенко [106], М. Данілов [174], В. Онищук [188], Б. Єсіпов [470], Л. Занков [232], Г. Жураковський [219], І. Каіров [492], М. Скаткін [189], М. Ярмаченко [750]. Різноманітні педагогічні категорії дістають авторське тлумачення в роботах Ш. Ганеліна [139], Е. Днепрові [194], С. Єгорова [213], М. Кларіна [293], В. Смірнова [633], В. Струмінського [648]. Оригінальні потрактування педагогічних феноменів і на цій основі авторські тлумачення базових педагогічних понять надають сучасні вчені — І. Бех [58], Б. Бім-Бад [66], Б. Вульф [131], В. Загвязинський [223], І. Зязюн [251], О. Савченко [558], А. Сбруева [601]. Колектив науковців на чолі з А. Бойко здійснює успішну спробу розкриття змісту курсу педагогіки на підґрунті вітчизняного історико-педагогічного досвіду, представленого в творчій спадщині видатних українських педагогів [499]. У ході висвітлення педагогічного доробку діячів української педагогіки розкривається сутність таких понять, як мета освіти, методи, засоби, прийоми навчання й виховання, зміст освіти та інші. Окремі авторські дефініції педагогічних понять знаходимо на сторінках посібників з історії педагогіки (І. Зайченко [229], О. Любар [266], С. Сисоєва і І. Соколова [614], Д. Скільський [627] та інші). Кіровоградські науковці А. Рацул, О. Радул, О. Рацул подають «Словник педагогічних термінів» як частину посібника «Історія зарубіжної педагогіки» [539]. Однією з вершин

вітчизняних наукових розвідок можна вважати видання «Українського педагогічного словника» [158] видатного українського дидакта С. Гончаренка. У словнику міститься систематизована інформація з теорії, історії та практики навчання й виховання, основні поняття й терміни. Стверджуємо: фундаментальність процесу викладання педагогіки в сучасних вищих закладах освіти безпосередньо залежить від повного й глибинного розуміння студентами сутності базових педагогічних понять, усвідомлення місця й ролі певного поняття в загальній архітектоніці педагогічної теорії. Адже, як зазначалося нами в першому підрозділі роботи, навчальна діяльність у вищій школі здійснюється на максимально високому рівні теоретичних узагальнень. Водночас, процес закріплення у свідомості сучасного студента певного педагогічного поняття повинен розгортатися в проблемному полі: історія виникнення поняття, сфера вжитку, які актуальні проблеми сьогодення описуються за допомогою поняття (понять), місце в загальній архітектоніці педагогічних знань тощо. Базуючись на положеннях змістово-процесуального та інших методологічних підходів, **базовою дидактичною умовою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін ми визначаємо проблемно-понятійну інтеграцію змісту цих дисциплін.** Ця умова для нашого дослідження виконує роль *conditio sine qua* (неодмінної умови).

Проблемно-понятійна інтеграція зумовлена й активними дослідженнями нових напрямків власне педагогічного знання, серед яких — історія світової педагогічної культури, філософія освіти, педагогічна прогностика і проектування, педагогічна кваліметрія, педагогічна системологія, педагогічна адаптологія, менеджмент в освіті, освітнє право та інші. Проблемно-понятійна інтеграція як різновид інтеграції за змістом дисциплін, що вивчаються, дозволяє уникнути дублювання змісту в навчальному процесі, акцентувати увагу студентів на стрижневих проблемах курсу. Розкриття сутності першої дидактичної умови здійснюється нами за декількома векторами:

- по-перше, створення теоретичних підстав інтеграції змісту педагогічних дисциплін;

- по-друге, вивчення й уточнення понятійного поля педагогічних дисциплін, у якому здійснюються інтегративні процеси.

Проблема розробки змісту навчальної дисципліни на основі проблемності в дидактиці вищої школи активно вивчалася й вивчається

вітчизняними й зарубіжними вченими. Викладачі-практики й науковці одноставні в думці, що лише проблемне викладання й учіння дозволяє тлумачити навчальний процес як процес спільного професійного становлення студента й викладача, налаштовує суб'єктів учіння на висхідну адресність своєї активності «значущому іншому» (В. Біблер [63]), на «презумпцію розуміння» (Г. Батищев [47]). М. Кларін, аналізуючи інноваційні моделі навчального процесу в зарубіжній педагогіці, виокремлює як центральний напрям розробку змісту на підставах проблемності [293].

Донедавна вітчизняна педагогіка була спрямована виключно на реконструкцію суб'єкта (Б. Бім-Бад [66]) у певних соціально-економічних обставинах, невиправдано мало приділялося уваги вивченню в критичному світлі важливих проблем, що пов'язані із соціальною функцією педагогіки, проблемам педагогічного лідерства, питанням розробки теоретичного фундаменту викладання у загально-освітніх та профільних навчальних закладах та іншим. Між тим, у сучасних дисертаціях (Д. Ігнатенко [254], П. Кряжев [343]), об'єктом вивчення яких є зарубіжні педагогічні концепції, підкреслюється спрямованість науково-педагогічної думки, а значить, — і змісту педагогічних дисциплін як її (думки) безпосереднього відбиття, — саме на розв'язання конкретних педагогічних проблем сьогодення. «Втрата суспільних ідеалів, глобальна деідеологізація стали очевидними реаліями сьогодення, — пише Д. Ігнатенко. — У відповідь на це на початку ХХІ століття наука і культура переміщують вектор свого розвитку в епіцентр людського буття [...] створено необхідність принципово нових концептуальних підходів до дослідження [...] педагогічної дійсності» [254, с. 18], її осмислення та оптимальної подачі в певному навчальному курсі. Проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін дозволяє оптимальним чином долати існуючу нині лауну між науково-педагогічним доробком і його оптимальним представленням шляхом відповідного наповнення змісту певної навчальної педагогічної дисципліни. Адже в підсумку сучасний студент вищого педагогічного навчального закладу повинен отримати не лише певну суму теоретичних знань, яка ніколи не є ідеальною та оптимальною (тим більше з наростанням темпів «застарілості» будь-якого знання, невідповідності сучасним реаліям), а й засвоїти настанови на розуміння педагогічних явищ

і процесів різної міри складності, сформувати уміння вчитися, розвинути відповідні прийоми розумової діяльності, яка, як зазначав В. Давидов, безпосередньо пов'язана засобами рефлексії з теоретичним мисленням індивіда, звідси, — з формуванням і закріпленням у свідомості студента теоретико-понятійного апарату педагогіки.

Важливо акцентувати увагу на тому, що в країнах Західної Європи оперативний перегляд змісту навчальних курсів — не виняток, а правило: саме в такий спосіб регулюється якість вищої освіти. П. Кряжев у дисертаційній роботі наводить інформацію про те, що в 90-х роках ХХ століття в Норвегії, Нідерландах, Швеції кількість законодавчих актів, що вносили зміни в системи вищої освіти, дорівнювала 10, Великобританії — 9, в Іспанії — 8, у Франції — 6, в Австрії — 5, Німеччині — 4, із них у Норвегії 8 законодавчих актів вносили зміни у зміст навчальних курсів, в Іспанії — 4, Франції, Бельгії Австрії — 2 [343]. Українські вищі педагогічні навчальні заклади в цьому зв'язку працюють в умовах відносної автономії: викладачі педагогічних дисциплін розробляють навчальні програми, які затверджуються кафедрами та вченими радами вищих навчальних закладів. І в цьому питанні запозичувати західноєвропейський досвід (який у кожній країні, безумовно, має свої вагомні підстави) регулювання змісту вищої освіти без критичного переосмислення не варто, оскільки, як цілком слушно зазначає Т. Усатенко, «на посткомуністичному просторі виразно простежується надмірне захоплення копіюванням зарубіжного досвіду, недостатньо апробованого на національному ґрунті» [671, с. 1]. Тож на вітчизняних теренах наявні вагомні організаційні підстави для кардинального оновлення змісту навчальних курсів з педагогічних дисциплін.

На основі поданої вище інформації висвітливо загальні напрями проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін.

«Інколи із тої чи іншої галузі треба відібрати небагато з точки зору [...] мети, та для того, щоб усе було зрозумілим, треба використовувати межові знання», — писав М. Скаткін [189, с. 110]. Ідея інтеграції знань на основі синтезу, доповнення, активації механізмів аналізу та порівняння є провідною для багатьох наукових досліджень у різних напрямках професійної підготовки. Зокрема, В. Левченко застосовує цю ідею для удосконалення змісту підготовки учителів початкових класів до викладання іноземної мови, наголошуючи,

що про інтегративні процеси у змісті навчання можемо вести мову, якщо наявними є такі положення:

1. Інтеграція будується як взаємодія різнорідних, раніше розрізнених елементів. Лише наявність різнорідних елементів робить можливим виникнення якісно нових станів: ця ознака відбиває головне протиріччя інтегративного процесу, яке визначає його розвиток. У різних формах це протиріччя проявляється по-різному: за наявності взаємодії різнопредметних знань — як комплексність і диференційованість; за наявності об'єднання знань різного рівня узагальненості — як загальне і часткове; за наявності переходу понять у знакову форму — як зміст і форма; за наявності інтеграції знань і способів їх застосування у вигляді систематизації окремих понять, об'єднання розрізнених умінь у цілісну структуру діяльності — як частина й ціле.

2. Інтеграція пов'язана з кількісними та якісними перетвореннями елементів, що взаємодіють. «Інтеграція — це процес становлення цілісності» [363, с. 46]. Процес об'єднання в ціле неухильно пов'язаний з певними перетвореннями раніше розрізнених елементів. На це вказують поняття, в яких зазвичай розглядається інтеграція: «наближення», «узгодження», «асиміляція», «взаємопроникнення». У процесі інтеграції відбувається поступова зміна окремих елементів, вони включаються в більшу кількість зв'язків.

3. Інтеграційний процес має свою основу, свої підстави. У роботах сучасних філософів освіти показано, що при інтеграції важливим є визначення єдиної підстави для об'єднання різнорідних елементів знання, пошук і обґрунтування критеріїв єдності різних множин. Основа інтеграції може визначатися спільними ідеями, засобами, прийомами, спільністю структур різних видів діяльності, спільністю ознак та властивостей різних об'єктів.

4. Інтегративний процес має власну структуру, має властивості ділення. У ньому можна виокремити відносно відособлені і разом з тим супідлеглі між собою етапи, додання яких породжує *якісні і кількісні зсуви у змістові* (курсив наш), — ущільнення, укрупнення, концентрація різних способів дій і подібні [363].

Логіка інтеграції та синкретичності педагогічних знань вимагає опори на відповідні підручники й навчальні посібники, але аналіз сучасної навчальної літератури дозволяє стверджувати, що зміст

більшості сучасних підручників і посібників з педагогічних дисциплін не відбиває вимогу формування інтегративно-синкретичних знань студентів, лише наближуючись до ідеалів системності загальногуманітарних знань сучасного випускника вищого педагогічного навчального закладу. Загроза вивчення педагогічних дисциплін поза їх природною гуманітарною оболонкою та загальним гуманітарним контекстом збільшується у зв'язку із ростом педагогічного знання та пришвидшенням темпів внутрішньої диференціації педагогічної науки.

Варіанти синтезу та інтеграції знань описує Г. Кікець:

1) об'єднання знань на основі визначення зовнішніх зв'язків і відношень, себто емпіричної схожості властивостей за генетичним зв'язком об'єктів тієї чи іншої галузі знань, створення єдиної системи при збереженні самостійності її ланок; підставою для синтезу знань є спроба встановити субстратну (дієву на спільній основі значущих процесів та явищ) єдність різних об'єктів знання;

2) тип інтеграції знань характеризується перетворенням їх структури, виникненням тенденцій до побудови єдиної теорії на основі функціональної залежності, що чітко простежується, у такому випадку підставою виступає прагнення виявити єдину функціональну залежність; спільність, загальність визначається на основі пізнання законів творчо-перетворювальної діяльності;

3) інтеграція знань характеризується основою синтезу наукових знань: замість однозначної, односпрямованої механічної залежності визначається залежність, що містить «зворотній зв'язок», який втілюється у взаємодію всіх елементів системи [290].

Другий і третій вектори, що дозволяють висвітлити сутність дидактичної умови проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін, безпосередньо пов'язані з понятійним полем їх викладання у вищих педагогічних навчальних закладах (конкретизується це питання в третьому розділі роботи). Послугуючись представленими вище варіантами, деталізуємо **напрями проблемно-понятійної інтеграції педагогічних дисциплін:**

— проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі субстратної (від лат. substratum — основа [90, с. 323]), єдності гуманітарного знання: розглядаються значущі процеси та явища в гуманітаристиці із заломленням у педагогічну реальність;

— проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі пізнання студентами закономірностей педагогічної

дійсності: виокремлюються основні закономірності, положення та принципи, що походять з них, розкривається сутність педагогічних явищ, зв'язків, взаємовпливів;

— проблемно-понятійна інтеграція змісту на основі синтезу науково-теоретичних та емпірико-педагогічних знань: педагогічні теорії розглядаються й вивчаються в єдності з відповідним представленням реальних практичних здобутків або впливів на педагогічну дійсність.

Графічне представлення сутності першої дидактичної умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи втілюється в рис. 2.1.



Рис. 2.1. Особливості проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін

Реалізація дидактичної умови проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін спрямовується на набуття студентами «особистісного знання» (визначення В. Зінченко [247]), яке являє собою не лише сприйняття та засвоєння певної навчальної, навчально-теоретичної інформації, а й активне застосування набутих знань

у повсякденній реальності. Ще один очікуваний ефект від реалізації цієї дидактичної умови — досягнення міждисциплінарної кооперації навчальних дисциплін педагогічного циклу й сучасних наукових досліджень у педагогічній царині.

2.3.2. ОПТИМАЛЬНЕ СПОЛУЧЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТА ТРАДИЦІЙНИХ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У педагогічних дослідженнях різного спрямування наголос на застосуванні нового в значенні інноваційного доволі суттєвий. Уведенням терміну «інновація» в широкий науково-педагогічний обіг і розробкою базових педагогічних теорій інновацій завдячуємо М. Кларіну [293], О. Круглікову [344], О. Савченко [560]. Безперечно, інформаційна епоха спонукає до постійних нововведень, налаштовує на швидкий перебіг подій, постійні зміни. Представники вітчизняної педагогічної думки наголошують на потребі концептуалізації світоглядного аналізу сутності та евристичного потенціалу, форм і напрямів вияву інноваційного стрибка в освіті з метою її переходу в якісно новий стан, пов'язаний зі становленням знанневих економік на теренах об'єднаної Європи (В. Андрущенко [21], О. Глузман [152], В. Кремень [339], В. Огнев'юк [456], І. Прокопенко [527], А. Растригіна [538], О. Савченко [560] та інші). Термін «інноваційний» як прикметно-визначальний найчастіше застосовується в сенсовій антиномії з терміном «традиційний». Сутність другої дидактичної умови вбачаємо у знятті цього традиційного антиномічного протиставлення: фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін уможливорюється за наявності оптимального сполучення традиційних та інноваційних форм і методів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Спираємося на твердження О. Скубашевської, яка у своїх працях доводить тезу про те, що «інноваційний розвиток освіти здійснюється не шляхом руйнації усталених форм, методів, технологій організації освітнього процесу, а через їх діалектичне заперечення з одночасним збереженням (у знятому вигляді) та взаємодією з тими з них, які відіграють у системі освіти продуктивну роль і мають розвивальний потенціал» [629, с. 6].

У сучасній нормативній базі чітко визначені форми організації освітнього процесу та види навчальних занять у вищих навчальних закладах:

1. Освітній процес у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами:

- 1) навчальні заняття;
- 2) самостійна робота;
- 3) практична підготовка;
- 4) контрольні заходи.

2. Основними видами навчальних занять у вищих навчальних закладах є:

- 1) лекція;
- 2) лабораторне, практичне, семінарське, індивідуальне заняття;
- 3) консультація.

3. Вищий навчальний заклад має право встановлювати інші форми освітнього процесу та види навчальних занять (Ст. 50 Закону України «Про вищу освіту», нова редакція [230]).

Як відомо, організаційна форма (лат. *forma* — зовнішність, устрій) навчання у вищій школі — способи й засоби здійснення взаємодії студентів та викладачів у межах яких реалізуються зміст та методи навчання, «вони визначають, як слід організувати всю навчальну роботу з урахуванням того хто, де, коли і з якою метою навчається» [490, с. 126]. Зміст навчальної роботи, дидактичні завдання та методи навчання реалізуються саме в організаційних формах. Розмаїття класифікацій організаційних форм навчання у вищій школі в основному зводиться до врахування: а) кількості суб'єктів навчального процесу (індивідуальні, групові, фронтальні); б) місця, де здійснюється навчальний процес: в навчальному закладі (аудиторні заняття) та за його межами (педагогічна, психолого-педагогічна практика та практики інших видів); в) цільового призначення (лекція, семінар, практичне заняття, лабораторне заняття, іспит, залік, атестація тощо); г) часу й тривалості навчання (очна, заочна, екстернат).

Оперуючи поняттям «форма», в нашому дослідженні зважасмо в першу чергу на цільове призначення. Провідні форми навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах — лекція, семінар (практичне заняття), систему навчання у вищому закладі освіти характеризують

традиційно як лекційно-семінарську. «Сприйняття студентами наукової інформації здійснюється під час лекцій», констатують В. Бокуть та І. Харламов [78, с. 25]. З більшості предметів теоретичного циклу у вищій педагогічній школі лекції охоплюють до 70 % усього курсу, у практично спрямованих курсах та спецкурсах — до 40 % матеріалу. Окремі форми навчання тісно взаємопов'язані між собою, і в ідеальному варіанті організації навчального процесу у вищій школі питання про вибір форм викладачем повинно розв'язуватись після відбору змісту та визначення методів навчання з окремої теми. У реальності — навпаки, навчальні теми «підганяються» під задалегідь визначену (визначену не викладачем, який читає певну педагогічну дисципліну) кількість лекцій, практичних занять або семінарів.

Як відомо, лекція — «логічно завершений, науково обґрунтований, послідовний і систематичний виклад певного наукового або науково-методичного питання, теми чи розділу навчального предмета, ілюстрований за необхідністю наочною та демонструванням» [684, с. 163]. Традиційно для вищого навчального закладу лекція залишається провідною організаційною формою навчання. «У лекціях [...] абсолютно виправдана орієнтація на практику, на майбутню діяльність спеціаліста» [298, с. 53], — зауважував І. Кобиляцький.

Спираючись на визначення провідних дидактів, можемо конкретизувати: *лекція з педагогічних дисциплін як провідна форма навчання у вищій педагогічній школі є оптимальною оболонкою системно-послідовного викладу певної теми або науково-педагогічної проблеми, фундаменталізації на цій основі педагогічних знань майбутнього вчителя, дорадчою настановою студентам в самостійному навчально-пізнавальному пошуку.*

«Сутність лекції полягає в тому, що вона представляє науку в її розплавленому вигляді, у тому її повчальному стані, коли дослідження, яке щойно завершилось, ще шукає адекватного свого втілення у слові, — пише С. Гессен. — Справжня університетська лекція ніколи не викладає просто результатів дослідження: ні, вона показує, як учений лектор прийшов до цих результатів» [150, с. 318]. Аналогічні думки щодо значення лекції в навчальному процесі вищого навчального закладу знаходимо в іншого сучасника С. Гессена, Л. Петраржицького, який наголошує, що доля певної науки серед студентства залежить не від того, яка ця наука сама по собі (і нині не рідкістю

є дорікання педагогіці в «нецікавості»), а від того «якого вона має представника на кафедрі і як він її представляє. Початковим дотиком і знайомством студентів з певною наукою є лекції, перша і наступні [...]. Одні й ті ж наукові теми і їх ряди можуть, виходячи з характеру їх обговорення, бути представлені в дуже жвавому і привабливому, або ж у мертвому, нудному й відштовхуючому вигляді» [501, с. 325].

Але в історії розвитку й становлення систем вищої освіти існувало чимало спроб зменшити роль і місце лекційних курсів, скоротити обсяг годин за рахунок збільшення практичних, семінарських занять або поєднання лекції та дослідницьких видів діяльності. Деякі з цих спроб дійсно мали успіх, який базувався радше на геніальності й винятковості тих персоналій, які сміливо відходили від канонів лекторського догматичного викладання: в історії східнослов'янської педагогіки вершинами викладацької майстерності вважаються лекції М. Ломоносова, який поєднував власне теоретичну подачу навчального матеріалу зі своєю безпосередньою науково-дослідницькою роботою спільно зі студентами, лекції-практикуми з теоретичної фізики Л. Ландау в Харківському університеті, лекції — публічні виступи В. Ключевського, М. Драгоманова з актуальних питань гуманітаристики й історії східнослов'янських народів, інших видатних діячів культури й освіти. «Справжня вузівська лекція, як правило, повинна тією чи тією мірою випереджувати підручник і доповнювати те, чого в силу тісного й незмінного втілення йому не вистачає, — вважають Б. Бокуть та І. Харламов. — Лекція повинна вирізнятися компактністю, виразністю та емоційною жвавістю викладу, мати яскраву й чітку композиційну стрункість, включати спеціальні прийоми, які пробуджують студентів до роздумів і дискусій...» [78, с. 52]. У сучасних умовах лекції з педагогічних дисциплін покликані не доповнювати підручники, а випереджати їх, бути на вістрі сучасної педагогічної науки, окреслювати новітні підходи до розв'язання актуальних педагогічних проблем.

Залишається виправданою загальна характеристика навчальної діяльності студентів під час лекції: «для глибокого засвоєння лекційного матеріалу студент повинен одночасно слухати, здійснювати мисленнєву обробку того, що викладається, виокремлювати і записувати основні питання» [78, с. 25]. Фундаментальність засвоєння лекційного матеріалу з педагогічних дисциплін досягається шляхом

розкриття закономірностей та методичних прийомів сприйняття й осмислення навчального матеріалу. Кожен студент повинен чітко усвідомити: оволодіння педагогічним знанням, науково-педагогічною навчальною інформацією унеможливорюється без активної мисленнєвої роботи, без вироблення індивідуального підходу до осмислення та запам'ятовування цих знань.

При масовості й поширеності вищої освіти лекційна форма навчання потребує модернізації з урахуванням сучасних реалій. У сучасній дидактиці вищої школи робляться спроби урізноманітнити відомі класифікації лекцій залежно від цільового призначення, місця лекції в цілісному навчальному процесі (Я. Болубаш [79], А. Кузьмінський [349], З. Курлянд [490], Р. Хмельюк [490], М. Фіцула [684]), основних закономірностей процесу навчання у вищій школі (В. Лозова [370], С. Смірнов [633], Г. Троцько [662]), емоційно-оцінного ставлення студентів до процесу набуття професійних знань, оволодіння відповідними професійними вміннями та навичками (С. Вітвицька [120], Ю. Кулюткін [351], Т. Шамова [726]). Висвітлюючи окремі методичні особливості діяльності студентів у процесі вивчення педагогічних дисциплін, зокрема, історії педагогіки, О. Демченко пише про необхідність застосування:

— лекції-бесіди, або лекції-діалогу з аудиторією: «перевага цього виду лекції полягає в тому, що вона дозволяє привернути увагу слухачів до найважливіших питань із теми, визначити зміст і темп викладу навчального матеріалу з урахуванням особливостей аудиторії» [180, с. 11];

— лекцій-дискусій: викладач не тільки використовує відповіді слухачів на його запитання, але й організовує вільний обмін думками в інтервалах між логічними розділами. Це поживляє навчальний процес, активує пізнавальну діяльність аудиторії, дозволяє викладачеві керувати колективною думкою, використовуючи її з метою переконання, долаючи негативні установки й помилкові думки деяких студентів; ефект досягається лише за умови правильного добору питань для дискусії та вдалого, цілеспрямованого керівництва нею [180, с. 11];

— проблемних лекцій, під час яких відбувається активізація розумової діяльності студентів, активне сприйняття нового матеріалу, активізація мислення здійснюється викладачем за допомогою створення проблемних ситуацій [180, с. 11–12].

Підходимо до аналізу та уточнення класифікаторів лекцій, усвідомлюючи гостру потребу в модернізації цієї провідної форми, надання їй сутності інноваційної діяльності з урахуванням реалій теперішнього інформаційного суспільства. «У методологічному плані проблему інноваційної діяльності варто розглядати в параметрах творчості та інновацій» [632, с. 3], — пишуть В. Сластьонін та Л. Подимова. На наш погляд, найбільш оригінальну класифікацію лекцій з точки зору інноваційності та привнесення елементів творчого ставлення до цієї форми подають Н. Бордовська та А. Реан. На думку вчених, у вищій школі (у тому числі у вищій педагогічній) під час навчального процесу активуються такі *типи лекцій*: вступна (надає первинне цілісне уявлення про навчальну дисципліну, орієнтує кожного студента в системі роботи за певним навчальним курсом, його метою, завданнями, роллю та місцем у системі навчальних дисциплін та в системі фахової підготовки спеціаліста, подається аналіз навчально-методичної літератури тощо), оглядова (систематизація наукових знань, наявна велика кількість асоціативних зв'язків у процесі осмислення інформації, що викладається при розкритті внутрішньопредметних та міжпредметних зв'язків), лекція-інформація (орієнтована на виклад і пояснення студентам наукової інформації, яка потребує осмислення і запам'ятовування), лекція-консультація (здійснюється за варіантом «питання-відповідь», або за варіантом «питання-відповідь-дискусія», якщо наявний виклад лектором нової навчальної інформації, висунення питань та організація дискусії), проблемна лекція (нове знання вводиться через проблемність питань, завдань чи ситуацій, процес пізнання студентами нової навчальної інформації наближується до дослідницької діяльності, зміст проблеми розкривається шляхом організації пошуку її розв'язання або підбиття підсумків та аналізу сучасних і традиційних точок зору) [85]. У ході викладання педагогічних дисциплін, на нашу думку, чільне місце повинні посісти лекції-візуалізації, бінарні лекції, лекції із заздалегідь запланованими помилками викладача, лекції-конференції.

Низка сучасних дисертаційних робіт з теорії навчання присвячена окремим методичним аспектам організації та проведення проблемних лекцій, вдосконаленню структури, добору оптимальних методів та прийомів вступних, оглядових, традиційних інформаційних лекцій. Уважаємо, що реальна інноваційність у сучасних умовах

здійснення навчального процесу у вищій педагогічній школі, під час вивчення педагогічних дисциплін, забезпечується *шляхом дидактичної контамінації*.

Термін «контамінація» є запозиченням із сучасної лінгводидактики. У «Лінгводидактичному словнику» за редакцією А. Щукіна контамінація визначається як «змішування двох або кількох подій під час розповіді [...] вкраплювання подробиць однієї події до іншої, [...] виникнення нового слова, його форми або виразу внаслідок зближення, поєднання частин двох подібних [...] форм, виразів» [738, с. 450]. Контамінований — який виник унаслідок контамінації, а контамінуватися — «утворюватися, виникати внаслідок зближення, поєднання» [738, с. 450]. Вітчизняна дослідниця С. Остапенко в дисертаційній роботі послуговується дидактичною контамінацією для утворення нових різновидів самостійної діяльності студентів і пропонує застосовувати в навчальному процесі вищої школи бінарні консультації (викладач здійснює консультування з двома студентами одночасно, у ході полілогу конкретизуються прогалини в знаннях, під час такої консультації студент отримує спрямовану допомогу як від викладача, так і від іншого студента, активуються механізми «пасивного засвоєння» навчальної інформації); поєднання репродуктивних і творчих складників навчальної діяльності під час написання студентами рецензій, анотацій, відгуків, доповідей, дослідницьких і творчих робіт; поєднання планових і випереджувальних завдань самостійної роботи студентів; дозоване керівництво й допомога викладача при дистанційній самостійній роботі студента; поєднання творчих, дослідницьких елементів і самоконтролю під час самостійної навчальної діяльності тощо [473, с. 87].

У нашому дослідженні явище *дидактичної контамінації* тлумачимо як *доцільне поєднання шляхом сполучення й комбінування декількох методів і прийомів навчання, внаслідок чого відбувається утворення й застосування нового різновиду певної організаційної форми*. Прикладом дидактичної контамінації можуть слугувати:

- лекція-візуалізація;
- лекція-полілог (поєднання класичної інформаційної лекції та семінару);
- alternate-лекція — лекція з «дублером»: лекцію ведуть два лектори, другий лектор обирається з числа успішних у педагогічних

дисциплінах студентів (різновид, який доречний саме при вивченні педагогічних дисциплін), або запрошується як «дублер» інший викладач, науковець, учитель-практик.

Стверджуючи, що саме ці організаційні форми, утворені шляхом дидактичної контамінації, мають властивості інноваційності, ми зважаємо на думку тих дослідників, які застерігають: сприйняття новизни як такої носить виключно суб'єктивний характер і не залежить від того, чи існував об'єкт, що розглядається, як новий раніше чи ні: індивід сприймає його як новий. Соціальний суб'єкт стає прихильником інновації тоді, коли може адекватно оцінити стан навколишнього середовища і спрогнозувати свій стан у контексті інноваційного процесу (В. Аношкіна, С. Резванов [23, с. 74]). Подамо характеристику інноваційним організаційним формам засвоєння змісту педагогічних дисциплін.

Лекція-візуалізація з педагогічних дисциплін. Сучасна доба стрімкого оновлення технічних засобів навчання, висока інформаційно-комп'ютерна обізнаність суб'єктів навчального процесу, — викладачів та студентів, — відкривають нові можливості для оптимального представлення навчальної інформації з урахуванням новітніх комп'ютерно-технічних досягнень. Як одна з оптимальних організаційних оболонок фундаменталізації педагогічних знань сучасних студентів вищої педагогічної школи, лекція-візуалізація вимагає розробки окремих процесуально-методичних засобів. Під час таких лекцій часто використовуються авторські слайд-шоу викладачів, відеопрезентації (добірка слайдів, що демонструються під час лекції в певному порядку) та сучасні медіа-продукти. Презентація демонструється під час подачі лекційного матеріалу на великому екрані за допомогою мультимедійного проектора. Інформаційне наповнення презентації створюється різними видами інформації. Акцентуємо увагу на тому, що структура лекції-візуалізації містить поєднання власне теоретичної навчальної інформації (зміст педагогічних теорій, визначення основних педагогічних понять, розкриття сутності педагогічної концепції і т. п.) з переглядом студентами презентацій (наприклад, етапи життєвого шляху, педагогічної діяльності видатного педагога), слайд-шоу (схеми, таблиці, малюнки, фотографії, моделі тощо). У структуру лекції-візуалізації часто включається фрагмент (фрагменти) відеофільму, науково-популярної телепередачі.

Мультимедійні засоби навчання, на основі яких побудована лекція-візуалізація, повинні відповідати певним дидактичним та методичним вимогам. До *дидактичних вимог* відносимо:

- забезпечення максимальної інтерактивності навчання в однанні з візуальною логікою представлення змісту навчального матеріалу;

- реалізацію широкого кола можливостей сучасної комп'ютерної візуалізації наукової інформації;

- системність і структурно-функціональну зв'язаність представлення навчального матеріалу;

- забезпечення повноти (цілісності) й неперервності дидактичного циклу навчання.

До *методичних вимог*, яким повинна відповідати лекція-візуалізація з педагогічних дисциплін, необхідно віднести:

- урахування специфічних особливостей педагогічної дисципліни (обсяг навчальної інформації, термін викладання);

- специфіку категоріально-понятійного апарату;

- можливості реалізації сучасних методів обробки навчальної інформації.

Дидакти (Н. Бордовська [85], М. Фіцула [684]) радять коментувати зміст візуальних дидактичних матеріалів під час перегляду. Водночас, саме для лекції-візуалізації вкрай важливим є *ритм подачі матеріалу, його дозування, майстерність і технічна (інформаційно-комп'ютерна) обізнаність викладача педагогічних дисциплін*. Французька вчена Ж. Жакіно, одна із перших європейських дослідниць у галузі медіаосвіти, чиїми рекомендаціями послуговуються науковці з метою дидактико-семіологічного аналізу навчальних, художніх фільмів, телевізійних навчальних передач, радить під час навчального процесу приділяти увагу не лише змісту конкретного фільму чи передачі, а формі, яка надається семантичній тканині аудіовізуального твору експресивними засобами, де дидактичні цілі перетинаються з формою художнього самовиразу автора (авторів) [755]. Та лекція-візуалізація — це не лише лекція із застосуванням навчальних, художніх відеофільмів, слайд-шоу, які виконують ілюстративну роль. Тло викладання педагогічних дисциплін є вкрай сприятливим для включення у зміст лекції інтерв'ю з учителями-практиками, візуальної демонстрації застосування тих чи тих методів, прийомів

навчання (або виховання) у вигляді відеоматеріалів, відзнятих викладачем чи самими студентами під час перебування на педагогічній практиці (засвоєння теоретичних основ педагогіки в практико-орієнтованому навчальному середовищі), інтерв'ю з провідними педагогами-науковцями країни та організаторами шкільної справи щодо актуальних питань шкільного будівництва (питання школознавства) тощо.

Як зазначалося нами в попередніх публікаціях [564], застосування мультимедійних засобів навчання в процесі лекційного курсу з педагогічних дисциплін має низку переваг, основними серед яких можна важати:

- інтенсифікацію викладу навчальної педагогічної інформації;
- значне підвищення продуктивності сприйняття майбутніми педагогами відомостей про розвиток і становлення провідних освітніх систем, особливості вітчизняної та зарубіжної педагогічної думки, діяльності видатних особистостей у сфері освіти;
- одночасне використання декількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція навчальної інформації, отриманої за допомогою різних органів чуття;
- візуалізація абстрактної інформації за рахунок динамічного представлення педагогічних фактів, подій, явищ, процесів;
- можливість розвинути когнітивні структури та інтерпретаційну свідомість студентів-майбутніх учителів початкової школи.

Так, під час вивчення теми «Педагогічна теорія К. Д. Ушинського» (навчальний курс «Історія педагогіки») використовується комплексна відеопрезентація: фрагмент художнього фільму, слайди, репродукції картин, таблиці тощо. Навчальний матеріал лекції-візуалізації спрямований на висвітлення як загального соціально-політичного, історико-педагогічного контексту, у якому дістає теоретичне обґрунтування ідея народності К. Ушинського, так і на обговорення шляхів реалізації цієї ідеї в умовах сучасного українського освітнього простору. Навчальна інформація для слайдів добирається на основі рекомендацій О. Сухомлинської про те, що якщо в центрі моделювання національної педагогічної думки перебуває аналіз життєвого і творчого шляху педагога — творчої особистості, носія ідей, то педагогічна персоналія має включати:

- 1) життєпис («особистісну» історію);

2) власний, особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості);

3) предметний підхід (включеність або невключеність у тогочасний педагогічний процес);

4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв'язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди).

Паралельні відгалуження (К. Ушинський — реформатор освітньої системи, дискусії К. Ушинського й М. Пирогова, методичний доробок педагога), ілюстровані за допомогою мультимедіа, дозволяють розкрити основні питання історико-педагогічної теми у взаємозв'язку та взаємозалежності із загальним соціокультурним контекстом тієї доби.

Варто наголосити на тому, що викладачі педагогічних дисциплін інколи зловживають ілюстративними комп'ютерно-візуальними можливостями, зводячи їх виключно до однієї функції — наочного представлення основних положень, з яких складається змістова канва лекції. Між тим, суто теоретична інформація, унаочнена сучасними комп'ютерно-візуальними засобами, міцно закарбовується у свідомості майбутніх учителів початкової школи, становлячи фундамент міцності й ґрунтовності професійно-педагогічних знань.

Лекція-полілог — різновид подачі змісту лекційного матеріалу з педагогічних дисциплін у формі дискусивних положень (саме тому розглядається окремими дидактами вищої школи як різновид проблемного навчання) та спільного доведення шляхом організації обговорення, пошук відповідей на стрижневі питання теми. Для організації активного осмислення лекційного матеріалу доцільно, щоб студенти записали окремі питання (як варіант — план лекції подається у вигляді проблемних питань і положень), розкриття змісту лекції передбачає спільне знайдення відповідей на висунуті запитання. Майбутні педагоги початкової школи у такий спосіб при звичаються виокремлювати важливі сенсові частини лекційного матеріалу, засвоюють теоретичні положення на тлі підвищення пізнавальної активності. Науковці, аналізуючи специфіку полілогічного спілкування, підкреслюють, що в такому спілкуванні викладачу потрібен розум особливого різновиду: з одного боку, високо імпровізаційний, з іншого — щент оснащений словесними конструкціями, з третього — загострено ситуативний [429]. «Імпровізувати» — означає бути здатним відмовитися від заздалегідь підготовлених пунктів і ліній викладу з тим, щоб «на

ходу виліпити» нову думку, тему. «Оснащеність словесними конструкціями» означає, що розум не лише має властивості глибини, широти і т. п., а й не має труднощів вербалізації складної ідеї або ідеї, що виникла раптово. «Ситуативність» означає наявність у кожну мить полілогу точного та багатоканального зворотнього зв'язку зі слухачами. Інтуїція своєчасно підказує, в якому напрямі вести розповідь, щоб вона залишалася цікавою і зрозумілою для студентів [74].

Дидактико-методині вимоги до лекції-полілогу з педагогічних дисциплін можна звести до таких:

- попереднє виокремлення викладачем «вузлових» частин змісту навчального матеріалу;
- добір низки питань, обговорення яких спонукає до виникнення дискусії;
- представлення контраверсійних точок зору на розв'язання тих чи тих педагогічних проблем.

Alternate-лекція, або *лекція з «дублером», лекція як діалог двох осіб, що сповідують різні наукові концепції, точки зору*, — форма навчання, яку без перебільшення можна назвати інноваційною, оскільки її застосування в системі професійно-педагогічної підготовки має «точковий» характер, не є розповсюдженою у практиці викладання педагогічних дисциплін. Дублером-співавтором лекції може бути (залежно від теми, що розглядається) провідний науковець, суспільний діяч, педагог-практик, студент, який виступає в ролі «опонента» з основних питань, що розглядаються під час лекції. Хоча сама ідея довірити студентам викласти певну частину лекційного матеріалу не є абсолютно новою: такі прийоми епізодично застосовувалися з доби європейського Середньовіччя в класичних університетах (найбільш здібні й тямущі студенти з часом переходили до виконання обов'язків помічника професора і починали власну науково-педагогічну діяльність).

Дидактико-методичні вимоги до alternate-лекції визначаємо в такий спосіб:

- попереднє визначення тих частин лекційного матеріалу, які підлягають осмисленню та представленню студентам тим чи тим лектором;
- додержування заздалегідь визначеного темпу подачі лекційного матеріалу основним лектором та його дублером;

— продумана синхронізація дій основного лектора та його дублера.

Прикладом дидактичної контамінації також можуть слугувати: спеціальні навчальні ситуації, що розв'язуються самостійно студентами під час лекції (лекційна форма доповнюється різновидом самостійної роботи); введення до структури семінарських занять індивідуальних завдань і задач, попередньо пропонованих для самостійного розв'язання; розробка практичного заняття на основі завдань самостійної роботи, що виконувалася за часткової допомоги викладача; залучення до структури контрольних практичних занять елементів теоретичного матеріалу, що буде засвоюватися студентами під час лекції тощо. Основна засторога в таких випадках — уникати гонитви за штучною новизною, інноваційністю, адже ще М. Серр писав, що падіння в безформність — найбільш простий шлях, оскільки з'ясування форми вимагає інтелектуального зусилля, а її творення — надрозумної інтуїції [609].

І перевірені часом традиційні лекції, й інноваційні різновиди цієї організаційної форми у спектрі розв'язання проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін повинні відповідати певним вимогам. У загальному вигляді вимоги до змісту лекційного матеріалу доволі чітко окреслені науковцями. А. Петровський, О. Крашенінников, В. Шпалінський визначили, що до основних вимог належать: науковість, відповідність сучасному рівневі розвитку науки, наголос на світоглядних ідеях; наявність методологічних питань, правильне їх трактування; зіставлення концепцій учених, критичний розгляд; активізація мислення, проблемність; ознайомлення з історією наукового пошуку; показ різних концепцій і точок зору; висунення проблем для самостійного дослідження; зв'язок з життям, показ практичної значущості сфер застосування на практиці; співвідношення змісту лекції та змісту підручників (чи викладається матеріал, якого немає в підручнику, чи роз'яснюються особливо важкі питання); вказівки на зв'язок з попередніми лекціями і з подальшими темами або розділами курсу, внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки [471, с. 119].

Беручи до уваги ці та інші (В. Бондар [80], С. Вітвицька [120], О. Малихін [406], Т. Туркот та О. Коновал [663]) напрацювання, нижче укладаємо **перелік загальних вимог до змісту лекційного матеріалу з циклу педагогічних дисциплін:**

1. Науковість змісту лекції з педагогічної дисципліни як відповідність сучасному рівневі розвитку вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки, висвітлення актуальних питань методології педагогічної науки, зіставлення різноманітних педагогічних концепцій, підходів, ознайомлення з історією наукового пошуку у розв'язанні певного педагогічного питання, добір відповідної теоретичної (методологічної як частковий випадок) аргументації, її чіткість, ясність, зрозумілість для студентів.

2. Цілісність як органічне втілення внутрішньої єдності змісту (термінологічно-понятійної, проблемної, сутнісно-хронологічної) лекції з педагогічних дисциплін.

3. Світоглядно-особистісна забарвленість змісту лекції з педагогічної дисципліни, визначення і представлення лектором провідних ідей лекційної теми, що мають професійну та особистісну значущість, висловлення власних інтерпретаційних суджень у розв'язанні складних науково-теоретичних питань певної теми.

4. Апеляція до сучасного й минулого передового педагогічного досвіду, послідовність, поетапність, стадійність його включення в загальну канву педагогічної науково-теоретичної інформації, досягнення системності засвоєння змісту лекційного матеріалу.

5. Активування загальної канви гуманітарних знань студентів, активізація міждисциплінарних та міжпредметних зв'язків, їх оптимальне представлення у змісті лекції з педагогічних дисциплін.

6. Перспективна спрямованість змісту лекційного матеріалу з педагогічної дисципліни, окреслення кола питань, які потребують самостійного дослідження, самостійних творчих, пізнавально-дослідницьких зусиль майбутніх педагогів.

Цілком можна погодитись з думками про те, що тільки «погані лекції та практичні заняття протистоять одне одному. Хороші лекції та науково поставлені заняття доповнюють і обопільно вимагають одне одного» [150, с. 319]. С. Гессен зауважував: чим вищий професор як учений, чим сильніша та розвинутіша аргументація його лекції, тим більша небезпека притлумлення студента як дослідника внаслідок такого впливу: «значення семінарських занять у тому і полягає, що вони протиставляють критичній здатності того, хто вчиться, менш сильну та майстерну аргументацію» [150, с. 318–319].

У традиційному розумінні семінарське заняття з педагогічних дисциплін передбачає продовження, подальше вивчення та глибоке усвідомлення студентами теоретичних положень, що розглядалися під час лекційного курсу. Дієвим механізмом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є залучення студентів до розробки планів семінарів та практичних занять, яке широко практикується у вищих педагогічних навчальних закладах України.

При застосуванні як традиційних, так і нестандартних різновидів лекційної форми навчання змінюються і способи фіксації студентами навчального матеріалу. О. Герасимова в дисертаційному дослідженні пропонує вести *конспект-рефлексивну інтерпретацію лекційного матеріалу* (в окремій колонці записуючи власні асоціації, опорні (ключові) слова тощо), застосовувати *формалізовано-графічну форму фіксації змісту лекції*: студент оформлює конспект у табличній формі або у вигляді графіка, малюнків [144]. Такі конспекти різняться від традиційних (планового, текстуального, тематичного) як висліди власних суджень та інтерпретаційного ставлення студентів до опанованого матеріалу. Безумовно, сучасні технічні пристрої також можуть застосовуватися студентами як знаряддя навчальної діяльності під час лекції.

Стрижневим для навчального процесу вищої педагогічної школи є *питання оптимального добору та застосування методів навчання педагогічних дисциплін*, — шляху досягнення «ars didactica» («дидактичної майстерності») у швидкому, достовірному, приємному навчанні). У вступі до «Великої дидактики» геніальний чеський мислитель як взірць для наслідування наводить імена тих педагогів, яких наповнювало відчуття відрази до заплутаності методів, що застосовувалися під час навчання, застерігаючи від хаотичності й безсистемності їх використання [312]. І нині беззаперечним є твердження, що результативність усього навчального процесу, підсумкова якість фахової підготовки майбутніх спеціалістів, відповідність цієї підготовки сучасним європейським та світовим стандартам безпосередньо залежать від оптимального використання викладачем вищого навчального закладу сучасних методів навчання з урахуванням комплексу факторів, взаємозв'язків та взаємозалежностей. На складності та багатовимірності методів навчання як педагогічного явища наголошує В. Чайка: в методах навчання «відображаються

об'єктивні закономірності, принципи, цілі, зміст і форми навчання. Цей зв'язок з іншими дидактичними категоріями взаємозворотній: принципи, цілі, зміст і форми навчання означають метод, але вони не можуть бути реалізовані без нього, без урахування можливостей їх практичного втілення» [714, с. 94], підкреслює український дидакт.

Теоретичні аспекти застосування методів навчання аналізували провідні науковці, дидакти вищої школи протягом XIX–XX століть. Підґрунтя для науково-теоретичного обміркування цієї проблеми створене працями видатних учених, представників класичної педагогіки XIX століття, — М. Драгомановим [669], П. Каптеревим [276], П. Юркевичем [742], К. Ушинським [674]. У праці «Курс загальної педагогіки з додатками» (1869 р.) П. Юркевич наполягає, що методи навчання як базова педагогічна категорія потребують ретельного дослідження, а добір і застосування методів навчання, на його думку, повинен скеровуватися загальнофілософською метою навчання, — вчити в навчальних закладах так, щоб у зрілому віці людина «знала добро, любила добро, мала сили робити добро» [742, с. 30]. Результативність застосування методів навчання наш видатний співвітчизник пов'язував з високим освітнім і культурним рівнем професорсько-викладацького складу. У перші десятиліття XX століття проблему оптимального застосування методів навчання у практиці роботи класичних університетів ґрунтовно досліджує С. Гессен. Уперше для педагогіки артикулюється визначення *методу* як *єдності об'єктивного й суб'єктивного у викладанні та навчанні*, завдання навчання студентів у вищому навчальному закладі тлумачиться як «оволодіння методом науки» [150, с. 245]: «... якщо знання виправдовується у своїй достовірності апріорними формами, то це означає, що воно виправдовується власним методом. Метод — душа знання, його життя, ним народжуються окремі наукові системи, ним же й спростовуються як такі, що недостатньо розв'язали завдання наукового будівництва. Окремі закони й факти можуть застаріти або стати такими, що забулися, метод же не забувається і не застаріває, бо ним будуються і старі, і нові закони й факти» [150, с. 244]. Дійсно, якщо пригадати найбільш відомий хрестоматійний приклад вдалого й доцільного застосування методу навчання — сократівської майевтики — стає очевидним, що предмет її застосування, зміст сократівських бесід нині представляє інтерес виключно для філософів та культурологів, натомість, сам

метод «повивального мистецтва» знайшов і знаходить своїх послідовників та прихильників як серед педагогів гуманітарного профілю, так і серед представників дисциплін природничих, фізико-математичних, широко застосовується в практиці роботи вищої школи, оскільки «лише те знання є істинне знання, яке містить в собі цілісність інших знань» [150, с. 245]: за допомогою цього методу навчання викладач може дати поштовх, повідомити напрям, йдучи за яким студент сам відкриває для себе істину, а не показати шаблон, згідно з яким він повинен засвоїти вже відкрите.

XX століття збагатило дидактичну скарбницю з проблеми оптимального застосування методів навчання фундаментальними теоретичними висновками та узагальненнями Ю. Бабанського [38], Г. Ващенко [106], Є. Голанта [493], О. Данілова [173], Б. Єсіпова [470], Л. Клінберга [296], І. Лернера [375], М. Махмутова [421], І. Огороднікова [457], В. Онишука [188], Б. Райкова [536]. Специфіку застосування методів навчання в царині дидактики вищої школи аналізували С. Архангельський [34], В. Бондар [81], К. Вергасов [111], В. Зінченко [246], І. Кобиляцький [298], Н. Кузьміна [346], Ю. Леонавічус [371], Н. Талізін [654]. Саме у XX столітті затвердилася трактовка *методів навчання у вищій школі* як шляхів і засобів взаємопов'язаної діяльності викладача та студентів, що спрямовані на розв'язання завдань професійної підготовки, навчання, виховання та розвитку особистості.

Широке потрактування методів навчання надавав видатний український дидакт І. Кобиляцький, для якого методи навчання у вищій школі редуціювалися до методів теоретичних (методи теоретичної подачі та засвоєння навчальної інформації під час лекцій різних видів) і практичних (методи використання отриманих знань, що застосовуються під час семінарських, практичних занять, лабораторних робіт) [297]. Учений наполягав: творче збагачення методів викладання можливе на основі ретельної та всебічної перевірки нового в різних умовах.

Ю. Леонавічус у руслі роботи над проблемою класифікації загального фонду часу студентів виокремлював методи опанування нової теоретичної інформації (слухання лекцій, доповідей), методи дослідницької діяльності (підготовка студентом доповідей та повідомлень, участь в науково-теоретичних конференціях), методи самопідготовки студента [371]. Згодом М. Левіна та М. Махмутов

подають власні класифікації методів навчання, розроблені на бінарній основі, виокремлюючи два стрижневі різновиди методів навчання, — методи викладання і методи учіння.

В останні десятиліття розмаїття підходів до розв'язання проблеми застосування новітніх методів навчання висвітлюється в працях А. Алексюка [14], В. Галузинського та М. Євтуха [136], А. Кузьмінського [349], З. Курлянд [490], В. Лозової [370], О. Мороза [436], В. Паламарчук [475], І. Харламова [691], М. Фіцули [684], В. Чайки [714] та інших дидактів. В основному науковці спираються на загальновідому класифікацію методів навчання Ю. Бабанського [38], розроблену на основі «комплексного діяльнісно-процесуального підходу» [714, с. 128] для загальноосвітньої підготовки і здійснюють розподіл за такими групами: методи організації та здійснення навчально-пізнавальної діяльності, методи навчання за ступенем керування навчальною діяльністю, методи стимулювання інтересу до навчання та мотивації, методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності студентів. Та в цьому питанні відсутня однастайність: так, М. Фіцула наполягає, що «методи навчання у вищій школі суттєво відрізняються від методів шкільного навчання» [684, с. 151], водночас, власну класифікацію методів навчання науковець подає, спираючись на теоретичні напрацювання С. Петровського та Є. Голанта, — за джерелом передачі та характером сприйняття студентами навчальної інформації.

На думку В. Бондаря, кожен метод навчання є сукупністю множини характеристик способів діяльності викладання й учіння. З позицій цих діяльностей доречно, вважає дидакт, розглядати кожен метод як словесний, наочний чи практичний у конкретних формах вияву цього методу: бесіда, пояснення, вправа, демонстрація; традитивний, індуктивний чи дедуктивний (за характером логічних операцій); аналітичний, синтетичний, класифікаційний (за принципом розчленування чи порівняння знань) [80]. Безумовну науково-теоретичну значущість має ідея В. Бондаря та С. Бондар про наочне представлення методів навчання у тривимірному просторі, в якому умовно вісь OX — джерела інформації (методи навчання за джерелом знань: словесні, наочні, практичні), вісь OY — рівень пізнавальної самостійності суб'єктів учіння (методи пояснювально-ілюстративні, репродуктивні, проблемного викладу, частково-пошукові,

дослідницькі), ОЗ — логіка засвоєння навчальної інформації (індуктивні, дедуктивні, традуктивні методи навчання). Керуючись цією продуктивною ідеєю, вітчизняні дидакти розробляють «модель системи методів навчання».

Для нас становить інтерес думка науковців про те, що в будь-якому окремому методі навчання поєднано декілька елементів (прийомів) різних напрямів, вирішальну ж роль у виборі та застосуванні методу навчання має дидактичне завдання, яке розв'язується на конкретному етапі навчального процесу.

Сучасним дослідникам навчального процесу вищої школи видається однією з оптимальних класифікація методів навчання за ступенем і типом домінантної навчально-пізнавальної діяльності студента: класифікацію І. Лернера та М. Скаткіна у спектрі конкретизації діяльності викладача та студента як суб'єктів навчання подає В. Лозова [370], аналогічні узагальнення з описом сутності кожного методу навчання та конкретизації навчально-виховних завдань, які розв'язує кожна група методів, подають З. Курлянд та Т. Осипова:

- блок інформаційно-рецептивних методів навчання студентів;
- блок репродуктивних методів навчання;
- блок проблемних методів навчання;
- частково-пошукові (евристичні) методи навчання студентів;
- блок дослідницьких методів навчання студентів у вищій школі [490].

Уважаємо за потрібне конкретизувати знані класифікації методів навчання щодо предметного середовища вивчення студентами вищого навчального закладу педагогічних дисциплін та доповнити її новітніми групами методів. Зважаємо на застереження вітчизняних дидактів щодо зваженості й продуманості в цій справі. Керувальною для нас є думка І. Кобиляцького: «...Найбільш важливим є правильний науковий підхід до оцінки нового методу (курсив автора). Буває інколи так, що яку-небудь новинку, незважаючи на заперечення педагогів, намагаються видати за всезагальний метод, який скасовує все, що було створене у тривалому досвіді викладання. Так, у свій час введенням бригадно-лабораторного методу викладання намагалися замінити всю методику...» [298, с. 86]. Тому ведемо мову виключно про доповнення існуючого розмаїття з урахуванням специфіки опанування студентами змісту педагогічних дисциплін, розуміючи,

що «перетворення якого-небудь методу в єдино придатний не відповідає природі навчального процесу. Досвід показує, що лише в поєднанні, в системі різнобічних методів досягається максимальна ефективність навчання й учіння студентів. Розмаїття методів дозволяє враховувати особливості науки, що вивчається [...] краще використовувати обладнання й технічні засоби, враховувати і розв'язувати дидактичні й виховальні завдання в кожній темі програми, розумно поєднувати оволодіння студентами теорією і практичними навичками» [297, с. 87]

Методи проблемного навчання у вищій школі виокремлюються в певну групу (або блок) завдяки працям К. Вергасова. Його робота «Проблемне навчання у вищій школі» [111] започаткувала на той час новітній напрям у дидактиці вищої школи: дослідження ефективності застосування методів і прийомів проблемного підходу (Т. Кудрявцев [346], В. Оконь [460], М. Махмутов [421] та ін.). Емпіричне застосування методів проблемного навчання сягає своїм корінням у практику педагогічної діяльності філософів часів Античності, навчальної діяльності перших університетів доби європейського Середньовіччя, проте теоретичне осмислення здобутків проблемного підходу на рівні вищої школи є надбанням останніх десятиліть ХХ століття. Бібліографія цього питання доволі розмаїта: у численних монографічних дослідженнях, дисертаційних роботах висвітлюються особливості застосування проблемних методів навчання на тлі вивчення студентами дисциплін різних циклів (гуманітарних, соціально-філософських, природничих, фізико-математичних). Для циклу педагогічних дисциплін проблемне викладання потребує ретельної попередньої підготовки викладача: потрібно виокремити в навчальному матеріалі стрижневі теоретичні поняття, які підлягають сприйняттю та осмисленню студентами шляхом занурення в низку проблемних ситуацій, пошуку відповідей на запитання, апелювання до попередньо набутого навчального досвіду (у якості школярів загальноосвітніх шкіл, гімназій, ліцеїв), позанавчального досвіду взаємодії студента в соціокультурному середовищі певного регіону (наприклад, теми, що висвітлюють особливості організації виховної роботи, взаємозв'язків навчальних закладів та громадських організацій тощо). Окрім того, викладач циклу педагогічних дисциплін повинен висвітлити новий навчальний матеріал у проблемному

аспекті на достатньому рівні теоретичних узагальнень (беручи до уваги вже наявні знання студентів з педагогіки, враховуючи попередню загальнофілософську та предметну підготовку), спільно зі студентами конкретизувати наявні суперечності, забезпечити відповідну професійну спрямованість суто педагогічної навчальної інформації.

До числа новітніх методів навчання у вищій школі відносимо *групу методів, яку ми називаємо компаративно-традуктивними*, — методи, що дозволяють повною мірою оволодіти «методом науки»: у процесі вивчення студентами власне педагогічної та історико-педагогічної інформації, організації навчально-пізнавальної діяльності важливе місце повинно належати методам компаративного аналізу як методам навчання студентів у вищій школі. Термін «компаративістика» відсилає до латинських слів *comparare, comparatio, comparativus*. Вони відповідно означають дію порівняння, порівняльне відношення і результат [284, с. 125]. **Методи компаративно-традуктивні** як методи навчання у вищій школі студентів — майбутніх педагогів базуються на активзації механізмів традуції (*порівняння, зіставлення одиничних явищ з одиничними, загальних із загальними, виокремлення найсуттєвішого на основі глибинного аналізу*), сприяють активно-пізнавальному розумінню майбутніми вчителями наукових здобутків та педагогічної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої, змінної у сутності та формах її втілення. Дія методів компаративно-традуктивних базується на аналітичному зіставленні, порівнянні, узагальненні, синтезуванні, конкретизації, виокремленні головного. Як зазначалося вище, компаративістика активно задіяна в педагогічних наукових роботах як напрям та метод дослідження педагогічних проблем. Очевидно, є потреба зробити крок від застосування педагогічної компаративістики в наукових студіях до активного використання в навчальних аудиторіях як дієвого методу опанування та засвоєння майбутніми вчителями початкової школи педагогічної навчальної інформації. Виокремлення компаративно-традуктивних методів в окрему групу методів навчання відбиває класифікаційні особливості групування методів навчання *на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань* (В. Чайка [714]).

Зміст та структура педагогічних дисциплін дозволяє розгорнути студентську дослідницьку роботу як у порівняльно-типологічному, так і в контактному напрямках, оскільки полем для застосування

компаративно-традуктивних методів навчання є педагогічні явища, ідеї, концепції й освітні системи минулих часів у їх розвитку, взаємодії та взаємовпливах. О. Сухомлинська зазначає, що сьогодні, на початку XXI століття, до педагогічної думки залучаються феномени та факти, які раніше не виступали об'єктами дослідження й вивчення, зростає інтерес до педагогічних персоналій, значна частина творчих біографій стає об'єктом наукової рефлексії, хоча наукова біографія стала вже певною традицією, притаманною педагогічній науці, починаючи з середини XIX століття, від часу зародження історії педагогіки як науки, коли біографія того чи того діяча репрезентувала одну із моделей педагогічної думки. Та неправомірно було б зводити компаративно-традуктивні методи лише до інструменту дослідження педагогічних концепцій певних діячів освіти. Компаративно-традуктивні методи дозволяють усвідомити відмінності творення окремих освітніх систем, зрозуміти причини тих чи тих педагогічних феноменів. Як наслідок — активується самостійний інтелектуальний пошук, студенти вчать робити висновки, які не збігаються із загальновизнаними положеннями.

Можливості застосування компаративно-традуктивних методів у навчальному процесі проілюструємо прикладом здійснення студентами порівняльного аналізу педагогічних ідей випускника й викладача Києво-Могилянської академії Ф. Прокоповича (1681–1736) та педагогічних концепцій французьких просвітителів XVIII ст. (зокрема, К. А. Гельвеція та Д. Дідро). Пропонованими текстами для аналізу, зіставлення та порівняння можуть бути твори Ф. Прокоповича «Етика» й «Духовний регламент», К. А. Гельвеція «Про людину, її розумові здібності та її виховання» (1773 р.) та праця Д. Дідро «План університету або школи публічного викладання всіх наук» (1775 р.). Використання компаративно-традуктивних методів навчання втілюється у виконання студентами порівняльного аналізу за такими висхідними напрямками:

- а) спільні та відмінні риси світогляду мислителів; ставлення кожного до просвітницької діяльності;
- б) тлумачення мети та змісту виховання, завдань освіти;
- в) відмінності педагогічних позицій мислителів у питаннях факторів, які визначають формування особистості (підтвердити добором відповідних цитат з першоджерел);

г) організаційно-методичні рекомендації про облаштування навчальних закладів, навчальний процес, спільні й відмінні критерії добору дидактичного матеріалу;

г) вимоги просвітителів до особистості вчителя (план облаштування вищої духовної школи-академії у Ф. Прокоповича, рекомендації Д. Дідро про облаштування університету, погляди К. А. Гельвеція на переваги суспільного виховання над домашнім та ідеї громадянського, патріотичного виховання).

У межах визначених напрямів окремих інтерес студентів викликають відмінності у тлумаченні базових філософсько-педагогічних понять, питання про функції науки в суспільстві, які розв'язуються мислителями на ґрунті критичного раціоналізму. Надзвичайно цікавим тлом для застосування компаративно-традуктивних методів навчання може стати педагогічна спадщина Ж.-Ж. Руссо та Г. Сковороди. Об'єктивними труднощами для студентів у процесі зіставлень є різні форми, способи втілення педагогічних ідей авторів, так би мовити, належність творів до «педагогіки різних жанрів»: як відомо, для Ж.-Ж. Руссо формою втілення ідеї природного вільного виховання людини є педагогічний роман «Еміль, або Про виховання» (1762 р.), а для Г. Сковороди — притчі, байки, вірші, лекційний курс колегіуму «Відчинені двері до християнських чеснот», що створювався для спудеїв Харківського колегіуму. Доречно звернути увагу студентів на проблеми тлумачення свободи як мети та засобу виховання особистості у спадщині цих філософів-просвітителів, роль досвіду та праці в процесі виховання й формування людини як особистості, визначення педагогічної діяльності як такої, що веде кожного індивіда до щастя.

Винятково цінними компаративно-традуктивні методи є для вивчення студентами вітчизняної педагогіки ХХ століття, а в ній — найбільш контроверсійних проблем радянського тоталітарного періоду. Традиційно доволі дослідженим вважається питання впливу ідей та практичної діяльності видатного педагога А. Макаренка на формування світогляду та педагогічної системи іншого видатного українського педагога — В. Сухомлинського, на цьому питанні резерви історико-педагогічної компаративістики вичерпувалися. Та зовсім під іншим кутом зору постає педагогічна ідея виховання людини в колективі та через колектив у зіставленні та порівнянні теоретичної і практичної спадщини українських педагогів радянської

тоталітарної доби з творами й практичною діяльністю німецьких педагогів першої половини ХХ ст. Очевидним є певний перетин педагогічних ідей та засобів їх реалізації з питань трудового виховання молоді в колоніях і комуні А. Макаренка та трудових народних школах Г. Кершенштайнера, ідеї формування активної людини-громадянина, пріоритетності суспільного над приватно-особистісним. Широким педагогічним загалом поки що не повною мірою усвідомлюється та роль, яку відіграла теоретична й практична педагогічна діяльність А. Макаренка та Г. Кершенштайнера у становленні тоталітарних систем, відповідно, СРСР та Німеччини 30-х років минулого століття. Поодиноким винятком у цьому контексті є лише праці нашого видатного співвітчизника Г. Ващенко з оцінкою педагогічної діяльності А. Макаренка, які опубліковані ним в еміграції. Компаративно-традуктивні методи навчання дозволяють викладачу та студенту «вийти» за коло власне праць педагогічних та залучити твори художньої літератури, наприклад, зіставляючи фрагменти текстів тієї ж таки «Педагогічної поеми» А. Макаренка та деяких творів О. Солженіцина (перш за все, «Архіпелаг ГУЛАГ»). Тож саме компаративно-традуктивні методи навчання дозволяють відтворити цілісний соціокультурний контекст тієї доби, зрозуміти основні важелі взаємозв'язку і взаємовпливу педагогічних теорій та соціально-політичної дійсності.

Навіть з такого стислого огляду стає очевидним, що діапазон застосування компаративно-традуктивних методів навчання та порівняльно-типологічних навчальних студій у руслі засвоєння студентами історико-педагогічної інформації надзвичайно широкий. Компаративно-традуктивні методи навчання можуть застосовуватись у процесі вивчення та аналізу студентами:

- а) проблематики творення педагогічних парадигм;
- в) генези масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи;
- г) типологізації в певну історичну епоху форм домінантного педагогічного мислення;
- г) структуралізації педагогічних концепцій;
- д) конкретно-історичних інтерпретацій наслідків педагогічної, організаційно-педагогічної діяльності видатних педагогів минулого.

Компаративно-традуктивні методи в загальній структурі методів навчання відіграють важливу роль при вивченні студентами питань теорії педагогіки (теорії виховання, дидактики) та школознавства. Ще один важливий момент: саме така навчальна діяльність сприяє не лише розумінню, а й ретрансляції стрижневих педагогічних цінностей у процесі навчання. Д. Ліхачов наголошував: «...Необхідно розглядати культуру як сакральне поле, з якого не можна [...] вийняти одну будь-яку частину, не порушивши інших. Загальне падіння культури настає при втраті будь-якої однієї частини» [382]. Сьогодні ж ми втрачаємо цілі сегменти цієї культури: з великими труднощами розуміються студентами, наприклад, тексти М. Пирогова, видаються нудними і занадто дидактогенними праці К. Ушинського, який, до речі, свою першу педагогічну статтю написав, будучи лише на кілька років старшим від сучасних четвертокурсників. Застосування компаративно-традуктивних методів у процесі викладання педагогічних дисциплін перешкоджає притлумленою пізнавальної самостійності, формує людину-спеціаліста, яка не потребує ніяких форм патерналізму. Тож компаративні методи навчання повинні посісти належне місце в загальній структурі методів навчання у вищій школі.

У сучасних умовах класичні методи наочності (спостереження, ілюстрація, демонстрація) на тлі навчального процесу вищої школи є найбільш динамічно змінювальними методами навчання, оскільки саме ці методи безпосередньо спираються на застосування новітніх засобів навчання, на сучасні досягнення в галузі комп'ютерно-мультимедійного забезпечення навчального процесу вищих закладів освіти і за змістом, і за функціями та призначенням. Від часів «Великої дидактики» Я. А. Коменського показ, ілюстрація, демонстрація є невід'ємними складниками навчального процесу на будь-якому рівні, але саме комп'ютерно-мультимедійні засоби кардинально трансформують сутність цих методів навчання: вони застосовуються не лише для сприймання студентами явищ педагогічної дійсності (уривки з документальної хроніки, художньо-популярних фільмів), подачі навчального матеріалу в динаміці (слайдові презентації), відбору, фіксації, узагальнення навчального матеріалу викладачем та подачі в оптимальній аудіо-візуальній формі (діаграми, рисунки, таблиці, графіки) у ході лекцій всіх типів, практичних, семінарських занять. Наочні методи навчання дозволяють за допомогою сучасної

комп'ютерної техніки оперативно здійснювати зворотний зв'язок у лекційній аудиторії, а відтак — контролювати перебіг сприйняття та осмислення студентами нового навчального матеріалу (себто, одночасно здійснювати функції оперативного поточного контролю), стимулюють інтерес до навчальної інформації, створюють відповідний мотиваційний фон навчального процесу й дають потрібний поштовх студентам для організації самостійної пізнавальної діяльності. Також варто зазначити, що такі методи навчання, застосовані в ході засвоєння студентами педагогічної, історико-педагогічної інформації, сприяють інтенсифікації навчального процесу, візуалізують абстрактну навчальну інформацію за рахунок динамічного представлення історико-педагогічних фактів, подій, явищ, розвивають інтерпретаційну свідомість студентів.

Отже, в новітніх реаліях здійснення навчального процесу у вищих педагогічних навчальних закладах традиційні класифікації методів навчання видаються доволі умовними і не можуть розглядатися як сталі, незмінні. Застосування новітніх методів навчання у практиці роботи вищої школи є цілком виправданим: такий аналіз сприяє науково-теоретичному осмисленню новітніх дидактичних реалій, а сам навчальний процес у вищій педагогічній школі постає як відкрита для продуктивних інновацій система.

Не втрачають свого інноваційного відтінку і для вищої школи *ігрові методи навчання*. Без перебільшення, кожен дослідник має свій погляд щодо визначення та наповнення цієї групи методів навчання: і тренінгові вправи, і метод-кейс, так звана «мозкова атака», і власне дидактичні, дидактико-рольові, сюжетно-рольові ігри, що застосовуються у процесі вивчення педагогічних дисциплін, укладають цю групу методів. Г. Коджаспірова пропонує під час вивчення історії педагогіки застосовувати вікторини, тести, кросворди, чайнворди, філворди та головоломки [300]. Об'єднувальною ознакою цієї групи методів є опора на стимулювання пізнавальної активності студентів на тлі засвоєння змісту навчального матеріалу, підтримка позитивної мотивації вивчення педагогічних дисциплін. Однак варто наголосити: для вищої педагогічної школи висувається завдання, яке докорінним чином змінює суть та сенс застосування ігрових методів: навчальний процес вищої школи спонукає до трансформації методів суто ігрових у *методи дослідницько-ігрові пізнавального забарвлення*

(за доміантним різновидом навчальної діяльності студентів — частково-пошукові). Маємо чимало прикладів застосування дослідницько-ігрових методів у процесі викладання дисциплін фізико-математичного або природничого циклів і набагато менше за частотою застосування — дисциплін педагогічних.

На рис. 2.2 конкретизоване місце новітніх методів навчання педагогічних дисциплін у загальній архітектоніці методів навчання. Підставами для побудови саме такої архітектоніки стали класифікації методів навчання за:

I) **доміантним характером навчальної діяльності майбутніх учителів у вищому педагогічному навчальному закладі: інформаційно-репродуктивні методи, частково-пошукові, проблемні, дослідницькі методи** (промінь ОХ);

II) **логікою засвоєння змісту педагогічних дисциплін: дедуктивні, індуктивні, компаративно-традуктивні** (промінь ОУ).

Частота й виправданість застосування компаративно-традуктивних методів збільшується в зоні перетину з методами частково-пошуковими, проблемними та дослідницькими.

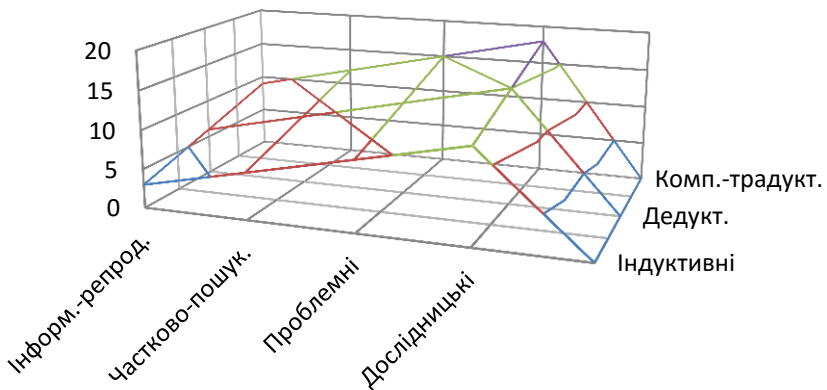


Рис. 2.2. Загальна архітектоніка методів навчання педагогічних дисциплін

Традиційні й новітні форми і методи навчання значно підсилюють свою ефективність у сучасному інформаційному, комп'ютерно-мережевому навчальному середовищі. Створення такого середовища — важлива дидактична умова фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Сутність цієї умови розкриваються в наступному підрозділі роботи.

2.3.3. СТВОРЕННЯ СУЧАСНОГО ІНФОРМАЦІЙНО-ДИСТАНЦІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИКЛАДАННЯ І ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Відстежуючи розвиток педагогічного знання, поза залежністю від того, втілюється цей розвиток в окремі проблеми, теорії чи ні, науковці часто змушені перетинати все дослідницьке поле, нанизуючи на єдиний стрижень ті фрагменти знань, які ще донедавна видавалися різнорідними, такими, що не стикуються; відтак спостерігаємо взаємопереходи проблем, у яких донедавна бачили лише відтиски обопільного вилучення певних ланок, що віддзеркалювали специфічні особливості того чи того типу знань. Щоб молода людина прагнула до розвитку особистісного потенціалу, соціальне середовище (у нашому випадку — середовище навчального процесу вищої школи) повинно гарантувати їй сприятливі умови, головна з таких умов — свобода. Без свободи більшості людей буде просто не до самовдосконалення, що, власне кажучи, підтверджує історія ХХ століття. Не обов'язково зовнішня свобода передує внутрішній: але перша, як підкреслюють філософи, створює оптимальні умови для розвитку другої. Мова йде про забезпечення свободи під час вивчення студентами окремої педагогічної дисципліни і в такий спосіб — фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, оскільки, як відомо, ті знання закарбовуються у свідомості найміцніше, які засвоюються в довільній формі, без зовнішнього примусу. Такі можливості відкриваються завдяки застосуванню сучасних комп'ютерно-інформаційних ресурсів.

Професійна підготовка студентів педагогічних спеціальностей у відкритому, інформаційному, глобалізованому суспільстві набуває нових рис: трансформуються сутність і цілі цієї підготовки,

оновлюються форми і методи її здійснення. Педагогічні дисципліни, процес викладання яких у вищому педагогічному навчальному закладі традиційно ґрунтувався на лекторському таланті викладача, умінні активізувати слухачів у діалогічній дидактичній взаємодії, зараз потребують сучасного програмного інформаційно-комп'ютерного забезпечення, а викладачі цих дисциплін — уміння створювати і застосовувати мережеві навчально-методичні комплекси, використовувати інформаційно-комунікаційні технології в організації індивідуальної, самостійної роботи студентів, здійснювати пошукову, інформаційно-аналітичну діяльність у різних пошукових середовищах, розробляти дистанційні курси та працювати в дистанційному (мобільному, електронному) комп'ютерному середовищі.

При розв'язанні цих викликів сучасності стикаємося з чималими труднощами: за своїм змістом педагогіка здебільшого спрямована на описове представлення концепцій, явищ, подій, особливостей організаційно-педагогічної діяльності видатних педагогів. І можна було б виправдатись загальновідомою фразою про те, що «свобода як завдання не виключає, а передбачає факт примушення» [150, с. 62], якби в реальних умовах викладання та вивчення педагогічних дисциплін це не зводилося до відтворення, переказу студентами навчальної інформації, почерпнутої з підручника або першоджерела. З іншого боку, думка І. Кобиляцького про те, що «є і зараз в окремих авторів, які пишуть про програмоване навчання, елементи зверхнього ставлення до багатого спадку вузівської і шкільної дидактики» [298, с. 86], не втрачає актуальності й понині. Зона перетину, що утворюється практикою застосування сучасних інформаційно-комп'ютерних засобів навчання у практиці викладання циклу педагогічних дисциплін та науково-теоретичними узагальненнями набутого досвіду викладання, поки що залишається доволі вузькою. Новітні інформаційно-комп'ютерні можливості відкривають широкі перспективи для організації навчальної діяльності іншого, вищого ґатунку: реальністю сьогодення стають консультації викладача та студентів on-line, унаочнення навчальної інформації завдяки заздалегідь підготовленим презентаціям, використання в навчальних цілях відео- та друкованої інформації мережі Internet. Водночас, і викладач циклу педагогічних дисциплін, і студенти відчують певну розгубленість серед розмаїття навчально-інформаційної

продукції, витрачають багато часу на пошуки потрібних сайтів, відповідних мережевих посилань тощо. Тож завдання науковця — з метою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін активізувати в єдиному контексті досягнення вузівської дидактики та сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій, у тому числі — наукових праць, присвячених особливостям організації та здійснення навчальної діяльності в дистанційному середовищі. «Серед інноваційних технологій, на основі яких у ВНЗ повинно створюватися нове навчальне середовище, де студенти можуть отримати доступ до навчальних матеріалів у будь-який час та в будь-якому місці, є технології електронного (дистанційного, мобільного) навчання, використання яких зробить навчальний процес більш привабливим, демократичним, комфортним і стимулюватиме студентів до самоосвіти та навчання протягом усього життя», — пишуть українські вчені [617, с. 6].

Різні аспекти використання сучасних комп'ютерно-мережевих, хмарних технологій в освітньому просторі вищого навчального закладу висвітлюють у своїх роботах сучасні дослідники — С. Атанасян [35], В. Биков [61], Н. Бойко [77], Р. Вернидуб [112], Р. Гуревич [169], І. Захарова [238], М. Кадемія [270], Н. Морзе [435] та інші. Методичні особливості здійснення навчального процесу та застосування навчальних матеріалів в Internet-середовищах, організації дистанційного навчання у вищих навчальних закладах вивчають О. Андреев [18], С. Семеріков [606], В. Сергієнко [427], Ю. Тріус [660], В. Франчук [427], А. Худякова [524], І. Шелевицький [729], Є. Ширшов [730], Б. Шуневич [736], С. Яшанов та інші. Особливості застосування мультимедійних, інформаційно-комунікаційних засобів у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи висвітлюють В. Імбер [261], О. Комар [311], О. Снігур [634], О. Суховірський [650] та інші дослідники.

З урахуванням того факту, що українська система вищої педагогічної освіти сьогодні є частиною загальноєвропейського освітнього простору та світового освітнього простору професійної підготовки майбутніх педагогів, і того факту, що саме сьогодні гостро постає потреба зберегти й зміцнити фундаментальність цієї підготовки, підкреслюємо: інформаційно-комунікаційні технології сприяють реальному поєднанню фундаментальності та практикоорієнтованого характеру цієї підготовки. «Поступова зміна традиційних форм

отримання освіти, її персоніфікація, можливість участі у якості суб'єктів новітніх інформаційно-комп'ютерних продуктів, трансформація цілей освіти (від накопичення знань «про всяк випадок» до отримання знань як особистісного й виробничого капіталу), необхідність досягнення новітніх когнітивних освітніх результатів (латеральне мислення, толерантність, розвиток уяви, творчих здібностей), потреба опанування метасистемами, що дозволяють розробляти новітні пізнавальні технології у спектрі розв'язання конкретної наукової, науково-пізнавальної проблематики задають новий вектор розвитку інформаційних технологій», — констатує І. Захарова [237].

Педагогічні знання потрібні майбутньому вчителю початкової школи, перш за все, саме в прикладному аспекті: крім загальної педагогічної ерудованості, наслідком вивчення педагогічних дисциплін повинні стати вміння аргументованого аналізу та проектування навчально-виховного процесу із застосуванням можливостей мережі Internet, творчого застосування досягнень світової педагогічної думки, методичних напрацювань зарубіжних науковців та вчителів-практиків у реаліях вітчизняного навчального процесу. Особистий багаторічний досвід викладання педагогічних дисциплін, у тому числі — на основі застосування комп'ютерних, мультимедійних засобів, дозволяє узагальнити досягнення в інформаційно-комунікаційному забезпеченні, проаналізувати недоліки. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у викладанні педагогічних дисциплін в основному зводиться до наочно-ілюстративних аспектів: викладачі розробляють слайди як ілюстративний матеріал лекційного курсу, які є засобом унаочнення розповіді викладача, і доволі епізодично на лекційних та семінарських заняттях використовують мультимедійні комплекси на повну потужність. **Створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища (ІДС) викладання та вивчення педагогічних дисциплін** — важлива дидактична умова фундаменталізації змісту цих дисциплін у сучасному освітньому просторі.

Терміни «інформаційно-освітнє середовище», «інформаційно-навчальне середовище», «інформаційно-освітній простір» набули популярності в наукових роботах східнослов'янських дослідників завдяки публікаціям С. Атанасяна [35], О. Богучарової [73], О. Коломієць [307], Н. Морзе [435] та інших авторів. Зокрема, В. Атанасян у своєму дослідженні підкреслює, що професійну підготовку майбутніх

учителів у системі вищої педагогічної освіти доцільно здійснювати на основі уніфікованого об'єднання в єдиний інформаційний освітній простір способів інформатизації навчальної, контрольної-вимірної, позанавчальної, навчально-методичної та організаційно-управлінської діяльності, а також інформаційного забезпечення педагогічної практики студентів, в роботі з вчителями — випускниками вищого педагогічного навчального закладу [35]. Основні етапи побудови такого простору описуються розробником у вигляді певної технологічної побудови: створення структури та уточнення компонентного складу, опис компонентів, розробка відповідних схем і технічних завдань, формування загальної логічної структури, відповідна підготовка викладачів, персоналу та студентів [35].

Поняття «простір» і «середовище» є рядоположними, однак ми вважаємо, що у випадку викладання та засвоєння студентами педагогічних знань мову слід вести саме про середовище. З урахуванням того, що сьогодні всі студенти є активними користувачами мережі Internet, а на аудиторних заняттях активно використовуються нетбуки, планшетні пристрої, смартфони тощо, існує гостра потреба у створенні програмного забезпечення педагогічних дисциплін, у розробці комп'ютерно-мережових засобів контролю за якістю засвоєної педагогічної інформації.

Науковці, що досліджують особливості електронного навчання (e-learning), визначили основні засоби, за допомогою яких уможливлено цей варіант навчальної діяльності. До основних належать:

- засоби управління навчальним процесом;
- засоби збереження та доставки навчальних ресурсів;
- засоби організації навчальної діяльності;
- засоби обліку й контролю виконання студентських навчальних робіт різних видів;
- засоби автоматизації таких завдань, як надання доступу до навчальних ресурсів у рамках відведеного часу;
- засоби контролю за використанням навчальних ресурсів;
- засоби адміністрування окремих студентів та груп;
- засоби організації взаємодії з викладачем у межах вивчення певного навчального курсу;
- засоби звітності тощо.

Для того, щоб інформаційно-дистанційне середовище стало умовою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, воно повинно включати такі складові елементи:

- електронний курс лекцій з педагогічної дисципліни та слайд-шоу (слайдові презентації) до кожної лекційної теми;

- електронний підручник (підручники) і «навігатор» викладача з освітніми сайтами педагогічного, науково-педагогічного спрямування;

- систематизовані електронні довідники з педагогіки, історії педагогіки, школознавства та інших педагогічних дисциплін;

- сучасні глосарії;

- завдання для самостійної роботи різних видів за темами, модулями;

- завдання тематичного (модульного) й підсумкового (за наслідками вивчення всього навчального курсу) комп'ютерного тестування, що забезпечує як можливість самоконтролю для користувача-студента, так і можливості модульного та підсумкового контролю з боку користувача-викладача;

- графіки on-line консультацій викладачів;

- електронний журнал поточної успішності студентів з певної педагогічної дисципліни;

- форум та інформація про поточні дії;

- персональний сайт викладача педагогічних дисциплін з необхідними для студентів методичними матеріалами, статтями викладача в періодичних виданнях, списком наукових конференцій, у яких студент може брати участь спільно з викладачем тощо.

Методичні особливості організації та здійснення дистанційного навчання на платформі Moodle (Modular Object Oriented Distance Learning Environment), найбільш активованої в сучасному вітчизняному освітньому просторі, вивчають та популяризують українські вчені І. Герасименко [660], В. Сергієнко [427], Ю. Триус [660], В. Франчук [427]. Визначено, що перевагами такого навчання є підтримка міжнародних стандартів, адресність навчальної інформації, зручність управління, простота оновлення контенту, захист персональних даних, практично необмежені можливості для інтеграції в курс різноманітних навчальних матеріалів різного призначення, наявність системи перевірки та оцінювання знань студентів у режимі on-line,

простота і зручність застосування як для викладачів, так і для студентів та інші. На теперішній час доволі детально розглянуто загальні особливості роботи з електронним навчальним курсом (курсами) на платформі Moodle: способи створення курсу, ролі користувачів, процедурні аспекти роботи з контентом електронного навчального курсу, створення основних ресурсів курсу, основних елементів для навчальної діяльності тощо (Ю. Триус [660], І. Герасименко [660], В. Погосян [514], М. Франчук [427]), розроблена методика створення тестових завдань і тестів різних видів у системі управління навчальними матеріалами дистанційного курсу, оцінки якості тестів і тестового матеріалу (В. Сергієнко [431], В. Франчук [427], Р. Дубан [197]). Варто послуговуватись доробком цих учених для створення дистанційних курсів з педагогічних дисциплін. Сама оболонка дистанційного курсу передбачає модульне структурування навчального матеріалу, поділ на розділи, теми, підтеми, контент курсу має бути сформований так, щоб студент міг самостійно його вивчати і зрозуміти. Для розміщення навчального матеріалу на платформі Moodle існують певні правила: кожен окремий елемент дистанційного навчального курсу повинен містити змістовий та ілюстративний компоненти, до кожного логічно завершеного розділу або теми подається практична робота у формі тестових завдань або інших практичних інтерактивних елементів; інтерактивні елементи передбачають активну взаємодію студента з курсом, можливість повтору дій та їх коригування. Окрім того, інтерактивний елемент повинен передбачати зворотній зв'язок: можливість для студентів бачити результати виконаних завдань (Е. Часова [716, с. 204]).

Одним із флагманів надання дистанційних послуг у сфері психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи слід визнати викладачів Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди. Так, викладачами кафедри теорії і методики початкової освіти для студентів факультету початкового навчання станом на початок 2015/16 навчального року пропонується дванадцять дистанційних курсів, серед них «Загальна педагогіка», «Історія педагогіки», «Вступ до спеціальності “Вчитель початкових класів”», «Теорія виховання», «Методика виховної роботи», «Основи педагогічної майстерності» та інші [692].

Вітчизняні та зарубіжні дослідники, що працюють у руслі означеної проблеми, підкреслюють: використання хмарних послуг містить очевидні вигоди для освітніх установ, викладачів, студентів (економія коштів, гнучкість, можливість здійснення індивідуального підходу та дидактичного покрокового супроводу навчальної діяльності студентів тощо). Розширюються варіанти спільної роботи викладача та студентів у зручний для обох час, не потрібно турбуватися про фіксацію результатів і створення резервних копій даних, до мінімуму зведена можливість втрати інформації, яка зберігається у «хмарі», інформація доступна з будь-якого місця, є можливість застосування у навчальних цілях різноманітних пристроїв (планшет, смартфон, телефон тощо). Водночас, науковці (М. Катаєв, О. Коріков [285]) фіксують і низку ризиків, пов'язаних із застосуванням хмарних технологій у навчальних цілях: а) безпека даних (користування непідконтрольними певним установам віддаленими центрами обробки даних розглядається як ризик); б) небажані реклама або повідомлення, які, природньо, шкодять сприйняттю навчальної інформації; в) «прив'язка» до постачальника послуг.

Розробка та впровадження дистанційних курсів з педагогічних дисциплін піднімають цілий пласт проблем організаційно-технологічного та методичного характеру. У теперішній час дискусійним є питання про форми та види теоретичної педагогічної, історико-педагогічної інформації, що подається викладачами власне в лекційному матеріалі та в слайд-шоу й презентаціях: співвідношення візуально-ілюстративної та науково-теоретичної інформації визначається в основному емпіричним шляхом; не розроблені методики групових та індивідуальних консультацій в електронному середовищі мережі. Інформаційно-комунікаційні, дистанційні технології дозволяють по-новому розглянути питання організації, здійснення і контролю самостійної навчальної діяльності студентів з курсу педагогічних дисциплін. Інформація рисунка 2.3, віддзеркалює сутність четвертої дидактичної умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Мультимедійно-комп'ютерні можливості також відкривають широкі перспективи для реалізації індивідуальних стратегій засвоєння педагогічних знань та своєчасної корекції (про це мова йде в наступних підрозділах): консультації on-line, спільна робота викладача та

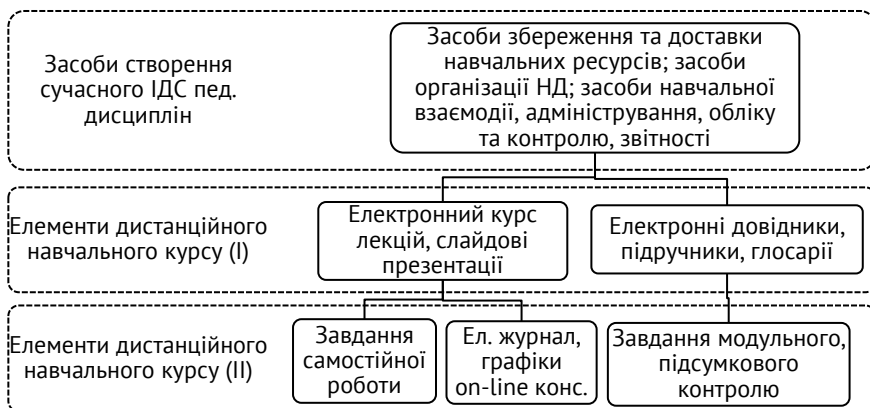


Рис. 2.3. Графічне представлення дидактичної умови створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін

та студента над творчими роботами, проектами, web-квестами, педагогічними та історико-педагогічними есе з використанням можливостей «хмарних технологій» дозволяють реально розробити індивідуальний шлях опанування педагогічної інформації з урахуванням попереднього досвіду навчання студента, особливостей родинного й позародинного середовища та індивідуально-пізнавальних потреб.

2.3.4 ПЕРСОНАЛІЗАЦІЯ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЯХ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Тотальне нормативне керівництво педагогічним процесом вищої школи стало надбанням історії, натомість, відкриваються нові перспективи в доборі змісту, форм і методів навчання, які дозволяють викладачу вищого педагогічного навчального закладу реалізувати ідею фундаментальності педагогічних знань у повсякденній практичній роботі зі студентами. Сучасна вища педагогічна школа в Україні нині являє собою освітню соціокультурну модель, яка у своїй структурі синтезує надбання попередніх поколінь (активно використовуються класичні форми й методи навчання, засоби організації педагогічного

процесу) і новітні ідеї, пов'язані з оновленням мети й змісту вищої педагогічної освіти, її концептуальних засад. Перспективи розвитку вищої педагогічної школи відкриваються шляхом диверсифікації структури освітніх програм, реалізації можливостей кожному студенту побудувати ту освітню траєкторію, яка якнайповніше відповідає його пізнавально-професійним здібностям.

У намаганнях розв'язати проблему фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін зважаємо на закономірності формування особистості в навчально-пізнавальній, навчально-професійній діяльності, особливості професійного становлення індивіда в період здобуття освіти у вищому навчальному закладі (Б. Бокуть [78], Я. Болюбаш [79], Ф. Гоноволін [155], В. Гриньова [165], Н. Кузьміна [347], А. Маркова [412], О. Мороз [436], М. Солдатенко [635], Т. Туркот [663] та інші). Загальна обізнаність з працями представників філософських теорій постмодерну (Д. Боуен [89], П. Рікер [545], Г. Сельє [603], М. Фуко [689] та інші) допомагає визначитись у тому, що досліджувати особливості персоналізації навчального процесу як дидактичної умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін більш доцільно, на нашу думку, з позицій класичної раціональності.

Становлення особистості в навчальній діяльності передбачає освоєння й реалізацію пізнавальних потреб, інтересів і цілей як індивідуальної, так і колективної значущості. «Вміти робити» та «вміти діяти» в загальному сенсі означає, що стимульована потребами людина здатна самостійно орієнтуватися в ситуації, пізнавати її, набувати нових необхідних знань, правильно ставити мету дії у відповідності з об'єктивними умовами, що детермінують її реальність та досяжність, у відповідності з ситуацією, метою та наявними можливостями визначити конкретні способи та засоби, у процесі дії вдосконалювати їх і, нарешті, досягати мети [489, с. 614].

«Сьогодні реально захищеним у соціальному плані може бути лише широко освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрямок і зміст своєї діяльності. Тому стає ясно, що немає двох однакових освіт, як немає двох однакових особистостей, бо кожна особистість — унікальна», визнає В. Грачов [163, с. 15]. Саме цим дослідником визначена «цільова конструкція персоналізації освітнього процесу у вищій школі», яка складається з трьох взаємопов'язаних компонентів:

1) розвиток ціннісно-сенсової спрямованості особистості на досягнення суб'єктно-значущого та відповідного культури (професії) образу «Я»: особистісні цілі, стандарти, принципи, очікування і переконання щодо свого «Я», своїх можливостей відповідно до вимог соціуму, професійних норм;

2) розширення сфери «Я — компетентностей» студента, тобто тих його особистісних новоутворень, які інтегрують у єдине ціле знання, уміння й розуміння, здатність до творчості у певній галузі людського досвіду;

3) розвиток внутрішньої відповідальності як внутрішньої підзвітності студента за все, що він робить, чого навчається: розвиток авторської позиції студентів в освітньому процесі та їх причетності не тільки до своєї справи, навчання, а й до соціуму, культури, до світу в цілому [163, с. 9].

Персоналізація навчального процесу відбувається в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічної інформації. Термін «стратегія» (від грецького *stratus* — військо та *agò* — веду), як правило, в дидактиці вищої школи означає вироблення загального способу набуття, збереження та використання навчальної інформації, що слугує загальній меті — досягненню певного професійного рівня. Індивідуальні стратегії засвоєння змісту педагогічних дисциплін співвідносяться із загальною стратегією навчання студентів вищих навчальних закладів — «загальною концепцією навчання, що базується на певних психологічних і дидактичних принципах і визначає загальний підхід до навчання» [738, с. 325].

Персоналізація навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння майбутніми вчителями початкової школи змісту педагогічних дисциплін передбачає:

— дослідження факторів соціалізації студентів в умовах вищого навчального закладу;

— обізнаність із загальними стереотипами пізнавальної діяльності студентів з метою уникнення стереотипізації навчальних дій;

— вироблення індивідуальних часткових стратегій вивчення, запам'ятовування та відтворення навчальної педагогічної інформації.

У роботах з педагогічної психології, загальної та вікової психології (Л. Карпова [282], Д. Мамаєв [408], В. Мухіна [439], А. Петровський [503], С. Розін [550] та інші) детально описуються й аналізуються

фактори соціалізації студентів в умовах вищих навчальних закладів. До таких факторів належать фактори макрорівня (соціально-економічні й соціально-політичні процеси, що протікають у суспільстві в цілому; від них безпосередньо залежить можливість засвоєння молодим поколінням ідеалів і норм, що декларуються суспільством), фактори мезорівня (система вищої освіти, реформування якої повинно скорегувати мотивацію навчальної діяльності у вищій школі та зміст освіти), фактори макрорівня (вплив процесу організації навчальної діяльності у вищому навчальному закладі, студентську групу, викладацький склад; від цієї групи причин безпосередньо залежить прикінцева результативність навчання у вищому навчальному закладі). Виокремлені три групи факторів повинні доповнювати одна одну й резонувати, та в умовах системної кризи суспільства, безперечно, домінувальна роль у процесах соціалізації належить факторам макро- й мезорівнів [550]. Ведучи мову про вплив названих соціальних факторів, необхідно вказати, що вони проявляють себе через особливий рефлексивний механізм соціалізації молоді людини. Цей механізм виступає «як внутрішній діалог, своєрідна автокомунікація, у рамках якої вони сприймають, аналізують, оцінюють, асимілюють або відкидають «пропоновані» їм соціальними факторами норми, стандарти, цінності, правила» [408, с. 153], пише Д. Мамаєв. Сам цей діалог наодинці із собою можна, ймовірно, представити у двох планах: як уявна розмова з іншими людьми (які ніби являють собою соціально-рефлексивні фактори соціалізації: сім'ю, дружнє мікросередовище, суспільні інститути й організації, засоби масової інформації, навчальні колективи й т. д.) і з різними власними «Я». Тож свідченням сформованості індивідуальних стратегій засвоєння змісту педагогічних дисциплін може слугувати органічний перехід навчальної рефлексії студента в рефлексію дидактичну, професійно-вартісну.

У процесі викладання та вивчення педагогічних дисциплін необхідно враховувати майбутню функцію студента в сучасній школі, розуміти, що постать педагога нині повинна персоніфікувати духовно-моральні цінності, сформовані завдяки когнітивно-пізнавальним потребам. Науковцями (В. Зінченко [247], Н. Кузьміна [347] та інші) визначено чинники, що сприяють формуванню у студентів вищої школи ставлення до процесу учіння як до ціннісного, особистісно вартісного: усвідомлення найближчої та кінцевої мети навчання;

усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, що засвоюються; емоційна форма викладу навчального матеріалу; показ «перспективних ліній» розвитку теоретичних положень; професійна спрямованість навчальної діяльності; вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності. Наявність цих чинників є свідченням персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту навчальної дисципліни.

Популярний напрям наукових досліджень, пов'язаних з персоналізацією навчального процесу (Є. Барбіна [46], В. Грачев [163]) — визнання необхідності забезпечення студента *когнітивно-пізнавальними стратегіями*, починаючи від вибору змісту навчального матеріалу, зумовленого різноманітними соціокультурними факторами, до уміння розуміти й виокремлювати в ньому найбільш актуальні, значущі проблеми. Ця необхідність є прямим вислідом функцій психіки індивіда. Б. Ломов, досліджуючи методологічні й теоретичні проблеми психології, виокремлював когнітивну, регулятивну та комунікативну функції, зазначаючи, що перша із них — когнітивна — на рівні свідомості виступає власне як пізнання, себто, як активне цілеспрямоване набуття знань [389]. По-різному функціонує смислове сприйняття студента під час «зустрічі» з теоретично важким змістом і, скажімо, педагогічним матеріалом публіцистичного забарвлення. Індивідуальні стратегії засвоєння змісту педагогічної дисципліни є відповіддю на питання: для чого вивчається той чи той розділ; чим відрізняється новий матеріал від вже засвоєного; як буде здійснюватися подальша робота з навчальним матеріалом. Якщо відповідь на перше питання нерідко надається викладачем в аудиторії, то відповіді на решту запитань студент шукає самостійно. Дуже важливо, як саме здійснюється засвоєння студентом нового матеріалу, чи супроводжується воно іншою діяльністю, методами чи прийомами (наприклад, необхідністю робити замітки, шукати, підкреслювати головну думку, ключові слова тощо). Така робота вимагає нових навичок, нової стратегії пізнання і, зрештою, формує індивідуальну стратегію опанування змісту педагогічного навчального матеріалу.

Вироблення індивідуальних когнітивних стратегій засвоєння змісту педагогічних дисциплін залежить від багатьох причин: характеру, властивостей мислення, напрямів і глибини наукових інтересів

студентів, навчальних звичок, що сформувалися, загальної культури, любові до педагогічної професії тощо. Не останню роль відіграють і загальні стереотипи пізнавальної діяльності, попередньо сформовані (ще в період шкільного навчання) у студента, які ускладнюють процес навчання у вищому навчальному закладі. Ці труднощі й дидактичні стереотипи аналізують Б. Бокуть, І. Харламов, С. Сокорева, Л. Шеметков [78], зводячи їх, у підсумку, до такого переліку:

а) труднощі сприйняття та осмислення навчального матеріалу: лише близько 30 % студентів молодших курсів володіють логічними операціями зіставлення, аналізу, виокремлення головного в матеріалі, що вивчається, систематизації та класифікації фактів, звертають увагу на всебічне продумування фактів і прикладів, наукових визначень, правил, висновків; у решти ж студентів навчальна робота зводиться до запам'ятовування прочитаного підручника або конспекту лекцій;

б) залишковий вплив стереотипів шкільного учіння, коли повторення та закріплення нового навчального матеріалу найчастіше здійснювалося під час одного уроку, а лекційно-семінарська форма організації навчального процесу не передбачає синхронності між повідомленням нових знань та їх закріпленням: «виклад нового матеріалу під час лекції та його закріплення на практичних або семінарських заняттях часто розділені тривалим проміжком часу. Тому у вищій школі робота з осмислення і засвоєння теоретичного матеріалу, що викладається в лекції, повинна певною мірою синхронізуватися з процесом самостійної позааудиторної навчальної діяльності та супроводжуватися його глибоким осмисленням та самоконтролем [78, с. 27];

в) хибний стереотип вільного й безконтрольного навчального процесу у вищому закладі освіти: попередня поурочна оцінка знань у загальноосвітніх навчальних закладах привчала до щоденної самопідготовки, тож чимала кількість студентів потрапляють у «пастки уявної безконтрольності», психологічно не готові до того, що, хоча їхні знання й будуть перевірятися через півроку, потрібно регулярно працювати самостійно. Щоб ритмічно працювати протягом семестру, студенту самому потрібно проявляти вольові зусилля, чітко планувати позааудиторну навчальну діяльність, правильно чергувати заняття з різних дисциплін;

г) виняткове значення для успішності навчальної роботи має самоосвітня діяльність студентів з розширення та поглиблення власних знань, адже навчальні заняття у вищій школі, зокрема, лекції, мають щодо загального процесу засвоєння знань настановчий, орієнтаційний характер: «лекція відіграє роль фактора, що спрямовує самостійну творчу діяльність, і її не можна розглядати у якості основного джерела знань» [78, с. 29–30].

Усвідомлення цих труднощів і долання загальних стереотипів дозволяє персоніфікувати навчальний процес та сприяє виробленню кожним студентом *індивідуальної стратегії засвоєння змісту педагогічних дисциплін*. Така стратегія формується на основі вироблення оптимального індивідуального графіка навчальної діяльності, розподілу часу на опрацювання завдань самостійної роботи з кожної педагогічної дисципліни, розробки плану опрацювання основних і додаткових джерел та його реалізації, розробки графіка відвідування консультацій викладача, загального осмислення специфіки навчального процесу вищого педагогічного навчального закладу.

Загальні процеси персоналізації активуються шляхом залучення студентів до індивідуальної, парної, групової навчальної діяльності. З точки зору розвитку професійно-педагогічної рефлексивності, доречно підготовка до практичного заняття в парах, — коли в попередній навчальній взаємодії поєднуються зусилля «відмінника» та студента, що потребує постійної педагогічної підтримки в опануванні змісту педагогічної дисципліни. Майбутні вчителі початкових класів при такій взаємодії вчать логіки доказів, стежать за розвитком навчально-пізнавальної думки товаришів, вчать прогнозувати напрям розгортання навчальної дискусії, передбачати, які запитання можуть виникнути в однокласників. У такий спосіб підвищується інтерес до педагогічних дисциплін, зростає навчально-пізнавальна активність студентів під час семінару або практичного заняття, підвищуються якісні показники підсумкових іспитів.

Важливим об'єктом навчальної діяльності студентів, одиницею та ретранслятором педагогічних ідей під час засвоєння педагогічних знань є текст: педагогічні твори (трактати, книги, статті тощо) — «матеріалізовані думки» інших людей. Як відомо, розуміння «чужого», принаймні, у тому сенсі, в якому його сприймають студенти, можливе лише у формі привласнення. Таку думку висловлював один

із засновників філософії діалогізму М. Бахтін, зауважуючи, що «світ сенсів» неправомірно розглядати лише як «світ текстів», відволікаючись від «позатекстових упливів», адже важливо, що стоїть за певною ідеєю, теорією, які наслідки вона мала [48], зокрема, у нашому випадку, для розвитку школи, освіти, педагогіки. Та практика свідчить, що сучасна вища педагогічна школа дедалі більше схиляється до консервації свідомості молодого людини. Вона штучно перетворює юнака на певну розумово пасивну істоту, повністю залежну саме від «позатекстових упливів»: у всякому разі, остільки, оскільки її внутрішній світ обмежений світом вузівського навчання. І добре ще, якщо «чужа мудрість» дійсно переробляється діалогічно: зазвичай педагогічні істини просто заучують. Тож нинішню ситуацію навряд чи можна вважати нормальною з погляду формування тієї діалогічної свідомості, яка має бути властива кожній нормальній людині, тим більше — педагогу-фахівцю. Мусимо констатувати: сьогодні дедалі більше наших молодих людей застигли на стадії «позатекстових упливів», не прагнуть зазирнути в першоджерело, зрозуміти витoki тієї чи тієї точки зору, педагогічної концепції.

Саме таким чином ідея створення індивідуальних стратегій засвоєння змісту педагогічних дисциплін студентами педагогічного інституту набуває конкретного втілення.

Отже, своєрідними маркерами персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін є:

— *діалогічність*: наявність інтенсивного обміну думками, ідеями, позиціями учасників педагогічного процесу, можливість суб'єкт-суб'єктного спілкування та взаємодії;

— *рефлексивність*: забезпечення достатнього спектра зворотного зв'язку всіх учасників навчальної діяльності на основі інформації про поточний стан та зміни, що відбуваються з ними у процесі і результаті навчальної діяльності, адже рефлексивність — «одна із найважливіших характеристик свідомості» (Б. Ломов [389, с. 186]), тим більше, свідомості професійно-педагогічної: «сама можливість її (рефлексивності) виникнення в індивіда складається у процесі пізнання... оволодіння діяльностями та способами спілкування з іншими» [389, с. 187];

— *навчальна кооперація*: можливість передачі частини освітніх функцій студентам, їх авторське включення в педагогічний процес на правах партнерів по спільному конструюванню, дидактичному забезпеченню цього процесу.

Наочним втіленням цієї педагогічної умови є рис. 2.4.

Ефект навчання *vis-à-vis* у вищому педагогічному навчальному закладі й реальна персоналізація навчального процесу під час вивчення педагогічних дисциплін досягаються завдяки своєчасним корекційним процедурам та моніторинговим заходам.

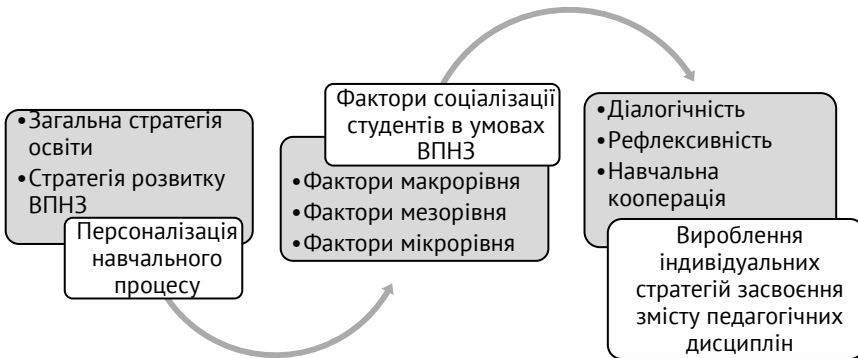


Рис. 2.4. Персоналізація навчального процесу: від загальних вимог до вироблення індивідуальних стратегій

2.3.5. ДИЗ'ЮНКТИВНИЙ МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Проблема здійснення якісного моніторингу педагогічної освіти постає у вітчизняних науково-педагогічних колах в останні десятиліття. Потреба розв'язання цієї проблеми спонукає науковців до ретельного вивчення накопиченого педагогічного досвіду (наукового й емпіричного). Нині існує невідкладна потреба поєднання цього досвіду із сучасними надбаннями. Актуальність означеної проблеми зумовлюється загальною ситуацією реформування вищої педагогічної освіти в Україні, потребою її наближення до визнаних світових освітніх стандартів.

Залучення вітчизняної освітньої системи до європейських інтеграційних процесів, приєднання до Болонської угоди, діяльність в умовах кредитно-модульного освітнього простору потребують усебічного й глибинного аналізу якості педагогічної освіти, пошуку нових інструментів збирання, обробки та поширення відповідної інформації, надання обґрунтованого прогнозу щодо розвитку окремих складових педагогічної освітньої системи як надзвичайно складної та своєрідної. В. Кремень та В. Ткаченко, окреслюючи перспективи подальшого розвитку нашого суспільства, зазначають, що Україна має стати «відкритим суспільством, в якому на належному рівні буде забезпечено режим найбільшого сприяння всьому новому, сучасному, що характеризує інноваційний стиль мислення, органічно поєднаний із традиційними перехідними цінностями культурного генофонду народу» [340, с. 402].

Багатобічність організації навчального процесу вищої педагогічної школи в нових умовах, поступовість та динамічність його розвитку ускладнюються певними труднощами — недосконалістю методичного забезпечення, дисгармонійністю з вимогами кредитно-модульної системи; непоодинокими є випадки певної невідповідності у плануванні навчального навантаження викладачів у кредитно-залікових умовах, існує дефіцит застосування нових критеріїв оцінки знань студентів та ін. Це лише поверховий перелік проблем і труднощів, які негативно відбиваються на кінцевому результаті — підготовці сучасного висококваліфікованого педагога. Окрім того, очевидно, що педагогічна освіта нині перестає виконувати лише традиційну функцію підготовки вчителя-фахівця, вона є важливим етапом розвитку особистості, оскільки привчає людину до освітньої діяльності протягом усього життя («lifelong education» [493]).

Цільові установки, завдання та зміст моніторингу педагогічної освіти є центром дослідницької уваги провідних вітчизняних учених. Дидактичні аспекти освіти та досвід здійснення моніторингової діяльності в цьому напрямі узагальнюють українські науковці С. Гончаренко [157], Н. Ничкало [450], І. Прокопенко та В. Євдокимов [527], С. Сисоева [613], О. Савченко [559]; прогностичні функції моніторингу описують В. Сластьонін [632], Н. Філіппенко [682], Л. Хомич [703]; у зв'язку з розв'язанням проблеми оцінювання основних навчальних компетенцій студентів проблему моніторингу якості педагогічної

освіти досліджують Я. Болюбаш [79], І. Зарішняк [234], Т. Мішеніна [432], Т. Туркот та О. Коновал [663]; на потребі врахування індивідуально-особистісних чинників моніторингової діяльності в педагогічній освіті наголошують С. Вітвицька [120], П. Підкасистий [509]. Різні аспекти моніторингу якості педагогічної освіти висвітлюються у зв'язку з розробкою теорії управління (С. Архангельський [33], В. Буряк [98], В. Загвязинський [225], Л. Кондрашова [316], К. Корсак [325], Т. Шамова [726] та інші), концепцій моделювання та конструювання педагогічного процесу (В. Кларін [293], Н. Тализіна [654], В. Серіков [608], П. Юцявічене [744] та інші). Окремий розділ дисертаційної роботи Т. Федірчик присвячений моніторингу стану розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача в сучасній вищій школі [677].

Поряд із указаним вище, слід зазначити, що в науково-педагогічній літературі проблема моніторингу педагогічної освіти висвітлюється недостатньо. У сучасних дослідженнях вітчизняних науковців ця проблема, як правило, постає певною мірою «в ізолюванні», поза накопиченим світовим, європейським досвідом функціонування педагогічних закладів освіти.

«Безперервне стеження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату» визначається як моніторинг [108, с. 538]. У педагогічній літературі моніторинг (від лат. *monitum* — вказівка, затвердження, нагадування [90]) тлумачиться як:

а) глибокий педагогічний аналіз функціонування освітньої системи, виявлення тенденцій динаміки її розвитку (перше стрижневе визначення);

б) система збору, обробки, зберігання та поширення інформації про освітню систему або її окремі елементи, що орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта в будь-який момент часу та дає прогноз його розвитку (друге стрижневе визначення).

Деякі дослідники (В. Луговий [396], І. Марев [411], І. Костікова [329]), використовуючи поняття «моніторинг», мають на увазі механізм контролю й відстеження якості освіти, здійснення постійного спостереження за перебігом навчально-виховного процесу з метою виявлення його відповідності тим результатам, які окреслені

у провідних державних документах про освіту та освітню справу. У понятті «моніторинг педагогічної освіти» концентруються власне педагогічні складові, пов'язані з процесом викладання й навчання, та складові управління освітніми системами.

Імовірно, перший досвід моніторингу педагогічної діяльності можемо зафіксувати в перші десятиліття XIX століття — періоду функціонування освітніх закладів видатного швейцарського педагога, подвижника педагогічної справи, Й. Г. Песталоцці. Мова, звичайно, йде про Бургдорфський та Івердонський інститути. Процес навчання й виховання підростаючого покоління, на думку Й. Г. Песталоцці, є творчою справою, в ній не повинно бути рутинних і одноманітних прийомів. До цієї відповідальної справи не варто допускати «ремісників від виховання», тому в семінаріях, що були організовані при Бургдорфському та Івердонському інститутах слухачі (студенти) не лише засвоювали «метод Песталоцці», а й училися досліджувати особистість дитини, розвивати розумові, фізичні, моральні сили й здібності. Звертаючись до своїх колег в Івердонському інституті, швейцарський педагог переконує їх у тому, що мистецтво виховання повинно у всіх його аспектах підноситись до рівня науки, яка ґрунтується на глибоких знаннях людської природи [500].

У другій половині XX століття різноплановий досвід здійснення моніторингу якості педагогічної освіти накопичено у Великобританії та США: проаналізовано основні проблеми, які супроводжують фахове становлення молодого спеціаліста та його інтеграцію в професійну діяльність, скориговано процес стандартизації професійної підготовки вчителя. Чимала кількість наукових досліджень у галузі моніторингу педагогічної освіти здійснена за підтримки Ради Європи та Європейської комісії з питань освіти і культури (за матеріалами Н. Абашкіної [1] та П. Кряжева [343]): порівняльне дослідження «Професія вчителя в Європі: загальний обрис, тенденції та перспективи» («The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns»), міжнародний проект «Ключові проблеми в галузі освіти» («Key Topics in Education») та ін. Для нашого дослідження винятково мажливою є думка А. Літла про те, що «всі відомі у світі спроби поліпшення якості освіти, не підкріплені дієвою реформою системи перевірки знань, не приносили, як правило, бажаних результатів» (цитата за джерелом [5, с. 5])

Узагальнюючи накопичений досвід та аналізуючи сучасні вітчизняні досягнення, можемо виокремити провідні засади моніторингу педагогічної освіти, на яких базується моніторинг якості засвоєння педагогічних дисциплін:

- зумовленість моніторингу характером змісту, формами й методами педагогічної освіти;

- системність та цілісність моніторингу: виходячи із сутності другого стрижневого визначення (моніторинг — це система), можемо стверджувати, що моніторинг має структурований характер, кожному компоненту моніторингу притаманні певні властивості й характеристики;

- інтегративність моніторингу та його тісний зв'язок із загальним соціально-політичним, культурним контекстом.

Розглядаючи моніторинг сучасної педагогічної освіти на метарівні, можемо конкретизувати його *функції*:

- прогнозування основних напрямів розширення спектра освітніх послуг, які надаються як окремими вищими педагогічними навчальними закладами, так і системою педагогічної освіти в цілому;

- якісне наповнення й поліпшення взаємозв'язків української системи педагогічної освіти та простору національної й світової культури;

- координування навчальних планів і програм вищих педагогічних закладів освіти;

- інтеграція науково-дослідницької діяльності вищих педагогічних навчальних закладів, наукових шкіл, окремих науковців;

- кооперація інтелектуальних зусиль дослідників у межах певних дослідницьких тем;

- концептуальне обґрунтування потреби оновлення педагогічної освіти, поліпшення якості підготовки науково-педагогічного персоналу.

Змістова складова, форми й методи практичної діяльності вищих педагогічних закладів освіти дозволяють виокремити основні елементи моніторингу, складовими частинами яких є виконання студентами поточних та підсумкових контрольних робіт, тестування, заліки, іспити, підсумкова атестація, написання дослідницьких проектів, творчих робіт, написання й захист рефератів, курсових, кваліфікаційних, магістерських робіт.

У своєму дослідженні з метою визначення якості засвоєння педагогічних дисциплін пропонуємо застосовувати **диз'юнктивний моніторинг**. Характерологічна ознака «диз'юнктивний» спирається:

1) на філософське тлумачення диз'юнкції (від лат. *disiungere* — роз'єднувати): слабка диз'юнкція істинна, якщо хоча б одне із висловлювань істинне, строга — якщо одне із висловлювань істинне, а інше — обов'язково хибне [90, с. 100];

2) на філологічне тлумачення (мовознавство) диз'юнкції як «логічної операції, що полягає у з'єднанні двох чи більше висловлювань [...] у нове, складне судження» [108, с. 221].

Тож **диз'юнктивний моніторинг якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін** тлумачиться нами як низка послідовних контрольних-оцінних та контрольних-корекційних процедур з використанням сучасних комп'ютерних засобів, що здійснюються викладачем у ході навчального процесу одноосібно або спільно зі студентами, спрямованих на визначення міцності та ґрунтовності педагогічних знань, сформованості основних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи відповідно до чинних програм з педагогічних дисциплін.

Якість диз'юнктивного моніторингу залежить від обґрунтованості критеріїв та показників засвоєння певної педагогічної дисципліни. Відомо, що в класичному потрактуванні поняття «якість знань» передбачає співвіднесення видів знань (закони, теорії, прикладні, методологічні, оцінювальні знання) з елементами змісту освіти й тим самим з рівнями засвоєння [158, с. 373]. Якість знань, як стверджує видатний український дидакт С. Гончаренко, має такі характеристики: повноту — кількість програмних знань про об'єкт вивчення; глибину — сукупність осмислених суб'єктом навчання зв'язків і відношень між знаннями; систематичність — осмислення складу певної сукупності знань у їхніх ієрархічних і послідовних зв'язках; системність — осмислення суб'єктом навчання місця знання в структурі наукової теорії; оперативність — вміння користуватися знаннями в однотипних ситуаціях; гнучкість — вміння самостійно знаходити варіативні способи застосування знань у змінених умовах; конкретність — уміння розкласти знання на елементи; узагальненість — уміння виразити конкретне знання в узагальненій формі [158, с. 374]. Уважаємо, що міру і ступінь прояву більшості характеристик якості знань (повнота, глибина, системність і систематичність, гнучкість,

конкретність і узагальненість) можна перевірити шляхом комп'ютерного тестування.

Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін унеможливується без застосування корекційно-моніторингових процедур з використанням сучасних інформаційно-комп'ютерних технологій. «Якість професійної підготовки студентів має прослідковуватися на всіх етапах [...] Однак задля моніторингу [...] ми радимо використовувати весь педагогічний інструментарій, різноманітні методи наукового дослідження» [329, с. 148], — пише І. Костікова. У практичній площині диз'юнктивний моніторинг реалізується за допомогою діагностико-аналітичних методів і чітко розроблених контрольних і контрольних-корекційних процедур. На відміну від контролю (так, як його тлумачить сучасна дидактика, — поточного, періодичного, підсумкового), диз'юнктивний моніторинг дозволяє охопити всі складники підготовки майбутнього фахівця, врахувати побічні впливи та чинники.

Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології відкривають широкі можливості для здійснення індивідуалізованого тестового контролю якості та ґрунтовності педагогічних знань студентів; визначення глибини та міцності засвоєння основних педагогічних понять, розуміння хронології певних історико-педагогічних подій тощо.

У психолого-педагогічній літературі зазначається, що будь-який контроль (у тому числі й комп'ютерний тестовий) як дидактичний засіб повинен виконувати такі функції:

— освітню: сприяти поглибленню, розширенню, вдосконаленню знань студентів (С. Архангельський [34], І. Кобиляцький [298]);

— діагностичну: виявляти знання, уміння й навички суб'єктів навчального процесу, а також наявні недоліки й прогалини, сприяти з'ясуванню причин цих недоліків та пошуку шляхів усунення (В. Буряк [98], В. Загвязинський [224], М. Козяр [304]);

— стимульовальну: очевидні для студента й викладача успіхи стимулюють навчальну мотивацію, визначають «суб'єктивну ймовірність досягнення успіху при різноманітних способах поведінки й діяльності» (Є. Ільїн [259, с. 79]);

— спонукально-розвивальну: розвиваються вміння студента аналізувати й синтезувати, порівнювати, абстрагувати, конкретизувати, класифікувати й систематизувати тощо (І. Кобиляцький [297]);

— виховну: очікування різноманітних форм контролю налаштує студента регулярно готуватися до занять, об'єктивність контролю формує позитивне, відповідальне ставлення до навчання, сприяє розвитку морально-вольових якостей і властивостей, дисциплінованості, самостійності, подальшій професійній самоактуалізації (Н. Бордовська [85], Н. Матвейчук [419]);

— прогностично-методичну: у процесі контролю визначається стан успішності студента, що дає можливість запобігти ймовірній неуспішності або подолати її (Б. Гершунський [149], М. Фіцула [684]).

Контрольно-оцінні процедури як частина диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін зберігають зазначені вище функції.

У працях сучасних дослідників підкреслюється той факт, що тестовий контроль має суттєві переваги над іншими формами контролю: «...тести дозволяють отримати об'єктивні оцінки рівня знань, умінь, навичок і уявлень, виявити прогалини у підготовці, перевірити відповідність випускників вимогам державних освітніх стандартів», — пише В. Аванесов [5, с. 3]. Серед основних переваг тестів навчальних досягнень (дидактичного тестування) є об'єктивність, певна формалізованість процедури оцінювання якості педагогічної підготовки студентів; простота процедури відповіді, зменшення або повна відсутність суб'єктивних факторів, прості й зрозумілі кількісні критерії оцінювання, наявність кількісних показників для визначення глибини засвоєння матеріалу; чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань; рівні вимоги до знань та умінь фахівця через використання в тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту; можливість одночасного тестування великої кількості студентів; можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки (Л.Бешеvecь, В. Садова [578, с. 4]). Звичайно, тестування як форму контролю не можна абсолютизувати: існує елемент угадування, студент може забути певні факти, події, які використав у відповіді (так званий ефект «імовірності»), контроль певною мірою втрачає навчальні функції, тестування не відбиває логіку мислення й логіку думання студента, не спонукає висловлювати свої думки у формах, зрозумілих для співбесідника [578]. Та переваги тестового контролю не викликають сумнівів у доречності застосування цієї форми. Однак, незважаючи на ці переваги, саме тестовий

комп'ютерний контроль не набув поширення в середовищі професійної підготовки майбутніх педагогів, зокрема — в педагогічній підготовці майбутніх учителів початкової школи. Такий стан почасти можна пояснити невідповідністю між:

- дискусійно-діалогічною природою гуманітарного, педагогічного знання та чітким нормуванням тестових форм контролю, які, як правило, не допускають множинності, розмаїтості сенсів, вимагають однозначності в потрактуваннях стрижневих понять;

- очевидними теоретичними та методичними надбаннями, накопиченими вітчизняною педагогічною наукою та узагальненими в царині викладання педагогічних дисциплін, і недостатнім залученням сучасних інформаційно-комунікаційних засобів з метою здійснення контролю якості знань студентів.

Перша невідповідність долається шляхом чіткого відбору змісту тестового матеріалу. Адже стрижнем будь-якої науки є система базових понять і категорій, чіткість основних дефініцій значно спрощує здійснення процедури визначення якості знань. У педагогічних знаннях синтезуються базові положення педагогічної теорії, які репрезентують досвід людської цивілізації щодо навчання й виховання підростаючого покоління, узагальнюються педагогічні здобутки минулого, моделі здійснення педагогічного процесу. Педагогічні знання спонукають студентів як суб'єктів навчального процесу до постійного зіставлення власного досвіду, попередньо набутого в родинному колі (як суб'єктів виховних впливів) та протягом навчання в закладах різних типів (як суб'єктів цілеспрямованого й організованого навчально-виховного процесу), і теоретико-педагогічної навчальної інформації, сприяють глибокій особистій професійно-педагогічній рефлексії. Природа педагогічних знань характеризується глибоким індивідуально-особистісним та аксіологічним забарвленням, тому саме тестова форма контролю повинна відігравати вирішальну роль в остаточній селекції власне наукового в розмаїтті різнопланової педагогічної інформації.

Друга невідповідність не є суто локальною за своєю природою, скоріше, такою, що відбиває загальний стан використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в умовах східнослов'янського освітнього простору. Так, у підсумкових матеріалах Міжнародної інтернет-конференції «Інформаційно-технологічне забезпечення

освітнього процесу держав-учасниць СНД», організатором якої став Білоруський державний університет (Мінськ, БДУ, листопад 2012 р.), зазначається, що нині для вищої освіти на пострадянському просторі є декілька спільних стрижневих проблем, серед яких:

- неузгодженість в інформаційно-освітній політиці університетів (дифузність загальної нормативно-правової бази), різномірність програмного забезпечення та технічних ресурсів;

- відсутність концептуальних рішень і науково-методичного супроводу розробки електронних засобів навчання, поширення простого «перекладання» письмових джерел у цифрову форму;

- архаїчність стандартів інформатизації освіти, що консервують досвід інформаційно-технічного забезпечення 5–10-річної давнини та обмежують простір творчості особистостям, які зацікавлені в процесах інформатизації освіти [420].

Спроба частково розв'язати окреслені проблеми здійснена шляхом активації тестових технологій (зокрема, Spline-технологій) у середовищі фахової педагогічної підготовки під час здійснення підсумкового тестового контролю. Наразі зауважимо, що «сплайнова модель досить точно передає характерні риси профілів тестів із різними рівнями складності. При цьому, — пише І. Шелевицький, — забезпечується практично достатній рівень вірогідності» [729, с. 2].

Додатковим стимулом використання комп'ютерного тестового контролю якості знань майбутніх учителів початкової школи є поява й застосування в практиці роботи освітніх установ міжнародних стандартів якості. Комп'ютерно-тестова форма контролю є найбільш сприятливим засобом стандартизації тестових завдань з педагогічних дисциплін відповідно до загальноєвропейських і світових вимог: комп'ютерна (комп'ютерно-мережева) оболонка представлення контрольних завдань і запитань уможливорює дублювання англійською та робить реальним узгодження параметрів тестування із загальними нормами Міжнародної асоціації оцінки успішності (International Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA).

Здійснення диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін є підставою для імплементації загальноєвропейських вимог до якості професійно-педагогічної освіти (Комітет з освіти при ЄС, Європейський інститут досліджень університетської освіти в руслі вироблення стандартизованої системи

інформації узгоджує зміст і методи навчання, притаманні вищим навчальним закладам окремих держав, підстава для такого узгодження – підсумкові результати професійної підготовки). На рис. 2.5 ілюструємо наочно сутність цієї дидактичної умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін: конкретизуються контрольно-оцінні та контрольно-корекційні процедури. Процедури контрольно оцінні містять: пропедевтичне, поточне, вибіркове тематичне (або проблемно-тематичне), підсумкове оцінювання.



Рис. 2.5. Графічне представлення п'ятої дидактичної умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін

Контрольно-корекційні процедури спрямовані на здійснення: світоглядно-мотиваційної корекції знань студентів з циклу педагогічних дисциплін, діагностично-патронажні заходи, поняттєво-термінологічну корекцію, перспективно-проективну корекцію.

У свій час видатний вітчизняний педагог К. Ушинський, розкриваючи рушійні сили процесу навчання, писав про те, що «діяльність за сутністю цього поняття [...] є обов'язково боротьбою та подоланням перешкод [...] Жодна діяльність неможлива: а) без перешкод, б) без прагнення подолати ці перешкоди, і в) без дійсного подолання» (цитата за джерелом [691, с. 511]). Диз'юнктивний моніторинг дозволяє не лише співвіднести цілі та конкретні результати фахової професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, а й забезпечує інформаційно-регулятивний супровід, окреслює перспективи професійного розвитку та становлення особистості, уможливорює реальне подолання перешкод, пов'язаних з відстеженням динаміки якості.

Висновки до розділу 2

У другому розділі монографії визначаються та висвітлюються дидактичні засади фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Історико-дидактична ретроспектива основних трансформацій змісту педагогічних дисциплін у навчальних закладах дозволила визначити основні варіанти добору змісту та види його представлення у предметних оболонках.

На основі узагальнення дидактико-методичного доробку провідних вітчизняних науковців визначено, що методика викладання педагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі нині являє собою галузь педагогічної науки, яка всебічно досліджує закономірності навчання дисциплін педагогічного циклу в організаційній оболонці вищого педагогічного навчального закладу. До змісту методики викладання педагогічних дисциплін входять питання визначення та конкретизації навчальної дисципліни в загальнокультурному

контексті та контексті вивчення дисциплін педагогічного циклу; визначення мети та завдань певної педагогічної дисципліни, конкретизація місця й ролі цієї дисципліни у фаховому становленні майбутніх педагогів; питання конкретизації в загальних рисах змісту навчальної дисципліни з метою визначення основних методів, методичних засобів та прийомів.

Окреслено основні стратегії розвитку методики викладання педагогічних дисциплін у теперішній час. До них належать: обґрунтування соціальної самостійності та професійно-педагогічної значущості методики викладання педагогічних дисциплін, відмежування дисциплінарної методичної сукупності від методичних сукупностей інших дисциплін, визначення міждисциплінарних взаємозв'язків з іншими дисциплінами, популяризація методики викладання педагогічних дисциплін.

Уперше визначено дидактичні умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи та дано детальну характеристику цих умов. Базовою дидактичною умовою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін обрано проблемно-понятійну інтеграцію. Наголошено на важливості узгодження інтегрованого змісту навчального матеріалу з етапами його реалізації. Окреслено основні напрями проблемно-понятійної інтеграції педагогічних дисциплін: а) проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі субстратної єдності гуманітарного знання; б) проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі пізнання студентами законів педагогічної дійсності; в) проблемно-понятійна інтеграція змісту на основі синтезу науково-теоретичних та емпірико-педагогічних знань.

На основі першої дидактичної умови висувуються умови оптимального сполучення інноваційних та традиційних форм і методів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкової школи, створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін, персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін і дидактична умова здійснення диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін.

Дидактична умова застосування інноваційних форм і методів навчання реалізується шляхом застосування дидактичної

контамінації — доцільного поєднання шляхом сполучення й комбінування декількох методів і прийомів навчання, внаслідок чого відбувається утворення й застосування нового різновиду певної організаційної форми. Дано характеристику таких контамінованих форм, як лекція-візуалізація, лекція-полілог, alternate-лекція. Визначено дидактичні та методичні вимоги до вказаних вище інноваційних форм, загальні вимоги до лекції з педагогічних дисциплін, додержування яких сприяє фундаменталізації змісту. Чільну увагу приділено питанню застосування методів навчання педагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі. Уточнюються вже відомі класифікації методів, пропонується застосувати у процесі вивчення педагогічних дисциплін методи компаративно-традуктивні саме як методи навчання у вищій школі. Стверджується, що таким шляхом досягається злиття власне наукової та навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів, оскільки ці методи сприяють пізнавальному осягненню майбутніми вчителями педагогічної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої та змінної у своєму змістові й формах.

Сутність дидактичної умови створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін розкривається на тлі аналізу навчально-освітніх можливостей сучасних дистанційних курсів і тих організаційно-методичних особливостей, які надає комп'ютерно-дистанційне середовище. Конкретизуються засоби створення інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін і елементи дистанційного курсу з педагогічних дисциплін.

У тісному зв'язку з попередніми дидактичними умовами фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін та як практичний вислід системного, діяльнісного, особистісно орієнтованого підходів висувається дидактична умова персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту ПД. Підмурок дослідження феномену індивідуальних стратегій знаходимо у вихідних тлумаченнях особливостей формування когнітивних стратегій тих, хто навчається.

Теоретично обґрунтовується вимога здійснення диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін. Сам диз'юнктивний моніторинг визначається як низка послідовних

контрольно-оцінних та контрольно-корекційних процедур з використанням сучасних комп'ютерних засобів, що здійснюються викладачем у ході навчального процесу одноосібно або спільно зі студентами, спрямованих на визначення міцності та ґрунтовності педагогічних знань, сформованості основних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи відповідно до чинних програм з педагогічних дисциплін.

Представлена в монографічному дослідженні сукупність дидактичних умов фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи спільно з дослідженням методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі створюють достатні спонукальні підстави для визначення, обґрунтування й деталізації концептуальних засад наукової проблеми, що вивчається.

Розділ 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

3.1. ОБҐРУНТУВАННЯ СИНКРЕТИЧНОГО ХАРАКТЕРУ МОДЕЛІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

«Історія західної освіти ілюструє значний розрив, який проявився між розвитком нових ідей та їх абсорбуванням практикою; в еру модерну, зокрема, сталося так, що і мислення, і практика перебували під сильним впливом позитивістських підходів ХІХ століття. Традиційне емпіричне дослідження принесло цінні проникнення і забезпечило корисну базу даних для ілюстрування механізмів, за допомогою яких відбувалися діяльності; у той же час воно фрагментувало знання і відволікало від об'єднувального погляду», — пише Дж. Боуен [89, с. 54]. Такий об'єднувальний погляд саме зараз є на часі. Але в сучасних вітчизняних реаліях спостерігаємо диференціацію педагогічного знання, дроблення предметної галузі педагогічної науки, ретушування її предметних меж. Основна тенденція педагогічної науки сьогодні — поступова втрата універсальності й синкретичності. Стрімка диференціація педагогічного знання, витіснення дидактичних проблем на маргінес дослідницького поля не компенсуються (або компенсуються лише частково) тими інтеграційними явищами, які нині існують у педагогічній науці та царині

викладання педагогічних дисциплін. Цілком погоджуємося з тими науковцями, які висловлюють занепокоєння такою ситуацією і наголошують, що на сучасному етапі розвитку актуальною є «проблема обґрунтування цілісної структури педагогіки, її методологічних засад, оскільки розв'язання цього завдання дозволить обґрунтувати логіку конструювання навчальних дисциплін, опанування яких забезпечує становлення майбутнього спеціаліста в галузі освіти» [113, с. 4]. Ця логіка конструювання змісту педагогічних дисциплін засобами моделювання зумовлюється потребою збереження та відтворення цілісності науково-педагогічних знань, реалізації у навчальному процесі синкретичної сутності. При цьому під цілісністю розуміємо «загальну властивість систем будь-якої природи, що характеризує високий рівень розвитку та здатність продукувати якісно нове» (В. Каган [268, с.11]).

Потреба розробки практикоорієнтованих педагогічних, дидактичних теорій і концепцій зартикульована на межі ХХ та ХХІ століття провідними вченими — Б. Гершунським [149], С. Коськовим [330], В. Сластьоніним [632], Н. Ничкало [450]. «У добу, коли стрімко відбуваються зміни типів раціональності, орієнтація пізнавальних процесів не лише на істинність та нормативність, а й на різні типи цінностей, особливого значення набувають зусилля, спрямовані на побудову систематизувальних і синтезувальних концепцій» [330], — зауважує у дисертаційному дослідженні С. Коськов. У педагогічних словниках концепція визначається як «1) система поглядів на процеси і явища у природі й суспільстві; 2) провідний задум, що визначає стратегію дій при здійсненні реформ, програм, проектів, планів. Концепція в педагогічній науці вказує спосіб побудови системи засобів навчання та виховання на основі цілісного розуміння сутності цих процесів» [489, с. 252]. Цілком мають рацію ті методологи педагогічної науки (М. Данілов [175], І. Марев [411], Є. Рапацевич [489]), які підкреслюють, що ознайомлення широкого педагогічного загалу з певними концепціями сприяє пробудженню концептуального педагогічного мислення, яке відрізняється від раціонально-прагматичного спрямованістю на глибинне розуміння сенсу ідей, проникнення в сутність пропонованих принципів реалізації наукових задумів. До терміну «концепція» науковці ставляться вкрай обачно, і не даремно: і нормативні акти в освітній царині, які приймалися в Україні в останні десятиліття,

монографічні та дисертаційні роботи містять як об'єднувальну ознаку вимогу концептуалізації, але по суті зводяться до рецептурних приписів, яким передують певне теоретичне обґрунтування. Залишається актуальною вимога переходу педагогічної науки взагалі й дидактики зокрема від приписно-рецептурних оболонок до концептуальної суті.

Ідея фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін як оптимальна оболонка представлення наших теоретичних пошуків дозволяє перейти досліднику із режиму концептуальних теоретичних узагальнень у режим творчого застосування власних наукових сенсів та оптимального представлення досвіду (науково-теоретичного, науково-педагогічного) засобами моделювання. Сам процес навчання у вищій школі можна розглядати як спеціально організовану взаємодію суб'єктів пізнавальної діяльності, яка моделюється (визначаються її цілі, завдання, зміст, структура, методи, форми, мотиви навчальної діяльності студентів, функції навчання) для активного опанування студентами основами соціального досвіду, накопиченого людством у різних галузях науки з метою розвитку інтелектуальної, чуттєво-вольової сфер їхньої життєдіяльності, формування потреби в самоосвіті, самовихованні [370, с. 89].

Виходячи зі сказаного вище, першим кроком у *розробці концептуальних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін* обираємо активацію механізмів *дидактичного моделювання*. Дослідження проблем моделювання, його сутності, ролі й місця в системі професійно-педагогічної підготовки вже давно стало окремим напрямом педагогіки, філософії освіти. Критики методу моделювання як загальнонаукового методу дослідження нарікають на «частоту застосування», абсолютизацію цього методу в наукових, дидактичних дослідженнях. Але безперечним залишається той факт, що «з'єднання вихідних ідеальних об'єктів з новою «сіткою відносин» здатне породити нову систему знань, у межах якої можуть знайти відбиття суттєві риси раніше не вивчених сторін дійсності. Пряме чи непряме обґрунтування такої системи практикою перетворює її на достовірне знання» (В. Стьопін [646, с. 30]). І в історії наук, як природничих, так і гуманітарних, маємо чимало прикладів такого перетворення. Достатньо пригадати той факт, що знання, отримане шляхом розмірковувань із апріорних мисленневих моделей, елліни назвали «μάθημα»,

а Платон уважав такий різновид знання основним при побудові світу ідей, які організують свідомість людини, що розуміє, себто — елліна. І саме тому при вході в платонівську Академію був напис «Негеометр не ввійде» [184], бо без знання такого роду (побудованого шляхом моделювання) життя стає дисгармонійним. У реаліях сьогодення в найбільш близькій до педагогіки теорії соціальних наук постійно продукуються теоретичні моделі, пов'язані з уведенням ідеалізованих об'єктів, що спрощують і схематизують ситуації, які спостерігаються емпірично.

Сучасні педагоги-науковці активно послуговуються механізмами моделювання для розробки дидактичних, загальнодидактичних (Н. Євтушенко [213], Р. Мартинова [415], С. Остапенко [473]), лінгводидактичних (І. Сіняговська [620]), організаційно-дидактичних (О. Герасимова [144], Н. Коломієць [307]), трисуб'єктно дидактичних (Л. Петухова [505]) технологічних (Л. Клименко [294]), системних (модель системи) (В. Карпук [283], В. Малихін [405]), структурно-функціональних та інших різновидів моделей. Інтерес до моделювання не випадковий тому, що завдяки розвитку точних наук функція моделювання як засобу і способу наукового пізнання проявилася з усією чіткістю. Корінням своїм це зацікавлення педагогів-науковців виходить із твердження С. Архангельського про те, що у вищій школі експериментальна робота зміцнюється при поєднанні її з модельним вивченням об'єкта: «Мисленнева модель на відміну від простого опису сприяє розумінню внутрішньої сутності та зумовленості явищ. Не можна не згадати ще про один ціннісний бік моделювання, який втілює його евристичний характер. Моделювання в навчальному процесі відіграє навідну роль, підказуючи нові експерименти дослідницького або перевірного характеру» [33, с. 99]. Українська вчена Р. Мартинова розробляє та впроваджує в практику викладання іноземних мов «цілісну загальнодидактичну модель», у якій основними ланками є: цілі навчання, елементи предмета навчання, компоненти змісту навчання, етапи навчання, а похідними — «моделі змісту навчання кожного елемента предмета; при цьому функціонують усі зазначені ланки у вигляді єдиного злагодженого механізму, що враховує як взаємозв'язок усіх ланок усередині моделі, так і кожного елемента кожної ланки зокрема» [415, с. 34]. Модель реалізується як у процесі загальноосвітньої

підготовки, так і в практиці роботи вищої школи. Модель навчально-методичної системи розвитку креативності майбутніх учителів літератури пропонує О. Куцевол [357]. Змістова частина моделі складається з теоретичної, практичної підготовки, самостійної та позааудиторної роботи студентів. Прикметною ознакою такої моделі є те, що розвиток креативних здібностей майбутніх педагогів здійснюється у професійно-творчій діяльності, спрямованій на літературну освіту школярів. Цінним у такому варіанті моделі нам видається прагнення авторки узгодити хід професійно-особистісного розвитку студентів та змістово-цільову сутність запропонованої моделі.

У сучасних наукових дослідженнях часто цитується фраза М. Нечаєва про те, що дійсність незрівнянно багатша, аніж будь-яка створювана модель будь-якого призначення. Водночас, сама модель є частиною цієї дійсності (твердження, абсолютно правильне щодо дидактичного моделювання), «особлива предметність, яка створюється у процесі пізнання та набуває різних форм — від знакових конструкцій [...] до моделей, які не лише відбивають, а й реально, предметно відтворюють процеси, що протікають у дійсності, яка вивчається» [448]. Тож спираючись на низку фундаментальних робіт, виконаних у галузі теорії й методології наукового пізнання та дидактики вищої школи, розробляємо як рушійну силу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін синкретичну модель. Створюючи модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, застосуємо як визначальну характеристику означення **синкретична** у значенні: та, що «поєднує в собі різномірні, нерозчленовані елементи» [108, с. 1123]); видозміна або елімінація одного або декількох елементів приводить до видозміни всієї моделі.

Цільове призначення синкретичної моделі конкретизуємо, виходячи із загальних цілей вищої педагогічної освіти та цілей професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. У цілепокладанні освіти на рівні вищої школи науковці та викладачі-практики вбачають певні протиріччя: мету освіти у вищій педагогічній школі значна частина викладачів визначає як засвоєння знакової навчальної інформації, і чим більше її засвоєно, тим вищим вважається рівень освіти людини. Проблема ж полягає в тому, що випускнику вищого педагогічного навчального закладу в реальній практичній діяльності складно засвоїти той соціально-ціннісний

контекст, у якому він буде працювати, оскільки власне педагогічна діяльність спонукає не тільки і не стільки до предметних дій, а до соціальних учинків. Дійсно, більшість сучасних науковців кінцевою освітньою метою визначають підготовку конкурентоздатної людини-фахівця (Б. Гершунський [149], А. Кузьмінський [350], Н. Ничкало [450] та ін.). Та й під цим кутом зору очевидно є низка протиріч: поняття «конкурентоздатний» — швидкоплинне, змінне, не константне, залежить від ряду зовнішніх факторів, соціальної кон'юнктури, умов, які вирішально впливають на процес фахової діяльності.

Основна складність наук про освіту, як зазначав В. Краєвський, полягає в тому, що вони описують педагогічну діяльність, яка вже відбулася, у той час, як необхідне випередження практики, усвідомлення цінностей, на яких буде базуватися національна педагогіка у плині часу. Сам В. Краєвський висував абсолютно виправдану методологічну ідею: для того, щоб опис майбутньої педагогічної діяльності створював кращу практику, аніж та, що існує, обґрунтування цієї діяльності повинно мати цілісний характер, у такому разі зрозумілою є не лише мета, а й шляхи й засоби її досягнення [336].

Призначення розробленої нами синкретичної моделі — слугувати дієвим механізмом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Надамо характеристику **основних ознак синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін**. Першою такою ознакою є **цілісність** синкретичної моделі. Цілісність має дві взаємопов'язані характеристики — *організованість* та *упорядкованість*. *Організованість* свідчить про можливість регулювання, управління зв'язками між елементами або структурними складниками синкретичної моделі та її зв'язками з довколишньою оболонкою — дидактичними умовами. *Упорядкованість* моделі зумовлена домінуванням суттєвих зв'язків над випадковими. І. Харламов писав про те, що в педагогіці розрізняють зв'язки закономірні і каузальні: «закономірними будуть ті зв'язки, які задовольняють певні вимоги [...] найважливіша із них — вимога об'єктивності зв'язку» [691, с. 11], себто проявляється поза залежністю від настрою, бажань, смаків учасників педагогічної взаємодії. **Об'єктивність** зв'язків — друга визначальна ознака синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. До закономірних зв'язків у межах синкретичної моделі

також відносимо ті зв'язки, які характеризуються *всезагальністю, повторювальністю* (здатність виникати, відтворюватися в аналогічних умовах). У нашому дослідженні до каузальних (від лат. *causa* — причина [90, с. 269]) ми відносимо ті зв'язки, які довільно встановлюються учасниками навчального процесу.

Спираючись на здійснений аналіз провідних методологічних підходів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, наданий у першому розділі дослідження, можемо визначити, що **синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є організованим і упорядкованим системним утворенням з чітко субординованими об'єктивними внутрішніми і зовнішніми зв'язками, в якій структурується вже відомий і продукується новий зміст педагогічних дисциплін з метою забезпечення гарантованої якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.**

Синкретичний характер моделі фундаменталізації педагогічних дисциплін проявляється в доцільному співвідношенні методологічних, теоретичних і прикладних аспектів, у забезпеченні постійного зв'язку між теоретичним і фактичним матеріалом, в опорі на теорію при розв'язанні завдань педагогічної практики, у відбитті педагогічного досвіду в процесі розкриття педагогічної теорії, у забезпеченні теоретичного осмислення майбутніми вчителями початкової школи своєї практичної діяльності.

У низці сучасних педагогічних досліджень зникаються власне дидактичні та методичні детермінанти процесу вивчення педагогічних дисциплін: такими є, наприклад, дисертаційні роботи Н. Воскресенської [130] та Н. Максименко [402], присвячені взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Але феномен синкретичності як основи фундаменталізації змісту дисциплін педагогічного циклу досліджується вперше.

Теоретичне обґрунтування синкретичного характеру моделі, що розробляється, створює вагомі підстави для безпосереднього опису засадничих основ і механізмів її дієвого функціонування.

Існує чимала кількість різноманітних поглядів на визначення та структурування змісту навчальних дисциплін, що втілюються в концепції, теорії. «Розгортання теорії завжди являє собою створення на базі фундаментальних ознак і відношень абстрактних

об'єктів теоретичної схеми, нових абстрактних об'єктів, ознаки і кореляції яких фіксуються в системі відповідних висловлювань», — констатує В. Стьопін [646, с. 65]. Саме цей учений постулює операціональний статус теоретичних схем, положень, теорій. Класичними загальновідомими теоріями, які вирішально впливали на моделювання змісту навчання, вважаються теорії матеріальної та формальної освіти. XX століття пройшло під гаслом органічного об'єднання цих напрямів, хоча реальний стан загальношкільної та професійної підготовки на вітчизняних теренах свідчив про домінування матеріального напрямку як такого, що надавав перевагу засвоєнню суб'єктами учіння значної кількості навчальної інформації. Появу у другій половині XX століття феномену розвивального навчання в інтерпретації В. Давидова, Б. Ельконіна [493] можна тлумачити як спробу реанімації ідей формальної освіти, у межах якої первинне значення має розвиток розумових сил і здібностей суб'єктів учіння, знання основ наук, наукових фактів — сприятливе тло для цього.

До найбільш відомих теорій добору та структурування змісту навчальної інформації належать:

a) теорії дидактичного утилітаризму (Дж. Дьюї [204]):

— проектне навчання (Е. Паркхерст, В. Кілпартік [493]): зміст навчальної інформації добирається на основі практичної корисності знань та розвитку практичних умінь і пізнавальної ініціативи суб'єктів учіння;

— проблемно-комплексна теорія (Б. Суходольський [714]): зміст добирається на основі виокремлення та представлення суб'єктам учіння важливих пізнавальних, суспільних проблем, що потребують застосування знань з різних галузей;

b) теорії структуралізму:

— теорія викладу навчальної інформації укрупненими дидактичними одиницями (П. Ерднієв [208]): набула популярності у другій половині XX ст. в циклі викладання фізико-математичних дисциплін, характеризується відмовою від лінійного представлення навчальної інформації, натомість пропонується її подача у вигляді дидактичних блоків, які складаються з дидактичних одиниць;

— теорія базових системотвірних компонентів (К. Сосницький [515]): зміст навчання подається у вигляді упорядкованої матриці, яка містить основні компоненти навчання;

с) теорії культурологічного спрямування змісту навчальної інформації:

— теорія екземпляризму (Г. Шейерл): зміст укладається на основі вибору викладачем значущих, репрезентативних частин навчальної інформації, суб'єкти учіння розуміють ціле шляхом вивчення й аналізу типового явища, об'єкта, факту, вважається, що цього цілком достатньо, адже «людина існує в образі модусів самої себе» (цитата за джерелом [653]);

— теорія культурологічно орієнтованого змісту освіти (В. Біблер [64], В. Краєвський [334]), що добирається й укладається на основі узагальнення досвіду культуротворчої діяльності.

Цим переліком не вичерпуються спроби науковців модернізувати зміст освіти, відповідним чином структуруючи його й у такий спосіб пристосовуючи до певних світоглядних установок, потреб сучасного суспільства, науково-технічних досягнень. У руслі загальної проблематики нашого дослідження інтерес представляють роботи, в яких висвітлюється питання рівнів формування змісту освіти. У дидактиці вищої школи таких рівнів визначено три:

I. Рівень загального теоретичного уявлення: необхідний зміст фіксується у вигляді узагальненого уявлення про основні компоненти соціального досвіду, яким повинні оволодіти студенти у процесі фахової підготовки, взаємозв'язках і функціях цих компонентів, що системно розглядаються з педагогічної точки зору, їх ролі у становленні майбутнього фахівця.

II. Рівень навчального предмета: розгортається робота над окремими елементами змісту і деталізуються їх специфічні цілі й функції в загальному контексті проєктованого змісту, формується й конкретизується уявлення про основні форми реалізації змісту в педагогічному процесі, що послідовно фіксується в нормативних документах — навчальних планах і програмах.

III. Рівень навчального матеріалу: реалізується розробка змісту освіти у складі, характері та змістові того матеріалу, який стає безпосереднім предметом або засобом навчальної діяльності студента, — підручниках, навчальних посібниках, збірниках задач, методичних посібниках; забезпечують засвоєння відповідних компонентів соціального досвіду, відображених у змістові навчальної дисципліни [471, с. 148].

У свою чергу, сама логіка педагогічного знання розгортається в напрямках від описової домінанти (представленої у працях класиків педагогіки) до чіткого логічного структурування (межа ХХ і ХХІ ст.). Цьому сприяє і сучасна блочно-модульна оболонка, яка, відповідно до загальних вимог, що висуваються до навчальних дисциплін у вищому закладі освіти в межах Болонського процесу, є загальноприйнятною для вітчизняних вищих педагогічних навчальних закладів. Розробка змісту навчальної дисципліни в модульно-рейтинговій системі (В. Гареев [141], З. Курлянд [490], І. Легостаєв [364], П. Юцявічене [744] та інші) базується на таких положеннях:

- необхідної достатності обсягу навчального матеріалу;
- оптимальної диференціації змісту навчального матеріалу;
- оцінки передбачуваних результатів і операціоналізації цілей, оцінки можливостей їх досягнення і перевірки;
- відновлення та ревізії навчального модуля [490, с. 103]

Традиційна змістова основа педагогічних дисциплін представлена на рис. 3.1.

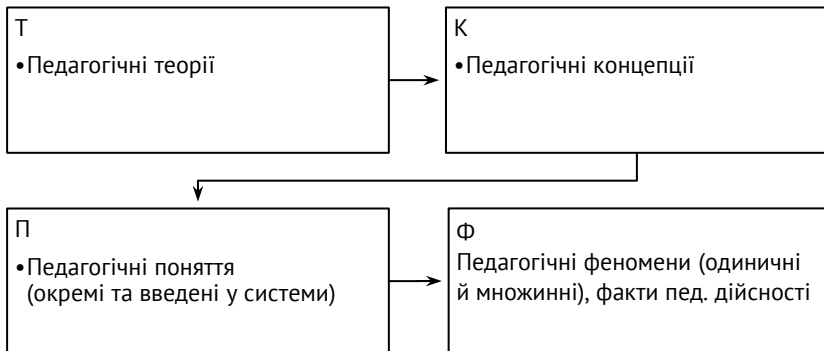


Рис. 3.1. Традиційна змістова основа педагогічних дисциплін

Моделюючи зміст педагогічних дисциплін, базуємося як на загальній модульній оболонці представлення змісту навчального матеріалу, так і на структурній організації педагогічного знання, яке, у свою чергу, вимагає виокремлення на різних підставах у педагогіці її складників, — педагогічних теорій, концепцій, педагогічних понять та систем педагогічних понять, педагогічних феноменів. «Самі по собі факти, поняття, теорії, що репрезентують зміст наукової

та професійної сфери діяльності фахівця, дійсно існують незалежно від процесу їх вивчення. Але, потрапляючи до складу змісту тієї чи тієї навчальної дисципліни [...] вони набувають нової якості — стають дидактичними одиницями навчального предмета, успішне функціонування яких у процесі підготовки фахівця визначається не їх науковою і практичною значимістю, а насамперед педагогічною доцільністю», — підкреслюють науковці [471, с. 145–146].

У процесі моделювання змісту педагогічних дисциплін також беремо до уваги загальну структуру особистості суб'єктів навчального процесу, розроблену в працях провідних педагогів і психологів (Г. Бенеш [52], В. Ледньов [365], О. Мороз [436], К. Платонов [513]) та враховуємо новітні психологічні дослідження, присвячені вивченню індивідуально-психологічних особливостей студентської молоді й соціалізації студента у вищому навчальному закладі (М. Белугіна [51], А. Брушлинський [91], А. Бугріменко [92], П. Дяченко [205], В. Климчук [295], Д. Мамаєв [408], В. Мерлін [425], В. Юрченко [743] та інші). Зокрема, В. Ледньов, аналізуючи зміст освіти, стверджував, що в розв'язанні будь-яких дидактичних проблем варто зважати на різносторонні аспекти структури особистості, в якій умовно можна виокремити три сторони: а) функціональні механізми психіки; б) досвід особистості; в) узагальнені типологічні властивості особистості [365].

«Можна назвати лише дві можливі спонукальні причини, що викликають інтерес до якої небудь речі або ідеї та бажання її придбати або освоїти: 1) потрібно, тому що це зрозуміле, знайоме, вписується у відомі мені уявлення й цінності; 2) потрібно, тому що не зрозуміле, не знайоме, не вписується у відомі мені уявлення й цінності. Перше можна визначити як «пошуки свого», друге — як «пошуки чужого», — зауважував Ю. Лотман [392, с. 198]. Тож беремо до уваги той факт, що період навчання молоді людини у вищому педагогічному навчальному закладі — це підсумковий період її соціалізації: завершується вироблення власної системи поглядів на життя, майбутню професію і своє місце в ній, трансформуються ціннісні орієнтації, завершується формування професійних ідеалів; повною мірою опановуються соціально-професійні функції.

Мета застосування синкретичної моделі, що розробляється нами, — досягнення фундаментальності змісту навчальної інформації, представленої в педагогічних дисциплінах, реалізація в такий спосіб

ідеї повноцінного професійного розвитку та становлення майбутнього вчителя початкової школи. Базуючись на попередньому дидактичному аналізі основ фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, визначимо **концептуальні основи моделювання змісту педагогічних дисциплін з метою його фундаменталізації.**

Першою такою основою є логіко-емпірична єдність змісту педагогічних дисциплін.

Гарним засобом для побудови й розвитку загальної орієнтації у предметі, пишуть В. Беспалько та Ю. Татур, є вивчення логічної структури курсу та складу навчальних елементів, які потрібно засвоїти. Логічна структура — це не тільки технічний прийом представлення плану предмета, а й також дидактичні наслідки із низки теорій засвоєння навчального матеріалу, що вимагають узагальненого бачення всієї структури навчальної діяльності [56, с. 76].

Вивчення навчальної дисципліни студентами з постійною орієнтацією на логічну структуру курсу й перелік основних теоретичних елементів сприяє гарантованому формуванню загальної обізнаності в навчальній дисципліні, баченню цілісності науки, яку представляє певна навчальна дисципліна, зв'язків окремих частин. Бачення цілісності педагогічної дисципліни — шлях до усвідомленості й узагальнення знань, важливий параметр виконання в майбутньому професійної діяльності.

Викладач вищої педагогічної школи повинен розуміти логіку моделювання змісту кожної дисципліни педагогічного циклу, уникаючи дублювання навчальної інформації, невиправданих повторів, які знижують зацікавлене ставлення майбутніх учителів до педагогічної навчальної інформації, зрештою перешкоджаючи досягненню студентами фундаментальних педагогічних знань. Питання, що розглядаються в навчальних курсах педагогіки та історії педагогіки не повинні дублюватися в педагогічних спецкурсах. Чітко уявляючи логіку побудови кожної навчальної педагогічної дисципліни, розуміючи, які питання, проблеми варто деталізувати в рамках спецкурсі і які з означених у базових педагогічних дисциплінах проблеми викличуть зацікавлене ставлення студентства, викладач досягає *логіко-емпіричної єдності змісту педагогічних дисциплін.*

Другою основою моделювання змісту педагогічних дисциплін **є конструктивний альтернативізм.**

Для фундаментальності моделювання змісту педагогічних дисциплін конструктивний альтернативізм (сам термін використовують персонологи [288]) має *характер експліцитного лейтмотиву*: можливість альтернативного представлення основних положень науково-педагогічної інформації, фактів педагогічної дійсності, розгляд та аналіз основних положень педагогічної теорії з позицій єдності протилежностей, змін, трансформацій та доповнень, викликаних сучасними реаліями, — усе це дозволяє викладачу моделювати зміст педагогічних дисциплін, забезпечуючи його фундаментальність.

Чимала кількість навчальних тем у базових педагогічних курсах часто подається викладачами педагогічних дисциплін, так би мовити, безальтернативно: пропонується один погляд на педагогічну теорію, явище, факт, подію. Ця традиція йде з тоталітарних часів, коли вироблення єдиної точки зору щодо основних питань теорії навчання, теорії виховання, історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки вважалося методологічно доцільним, таким, що сприяє формуванню майбутнього педагога-спеціаліста за задалегідь підготовленими «професійними лекалами», якими й слугували педагогічні дисципліни. Такий стан не відповідає ні сучасним суспільно-гуманітарним тенденціям, ні потребам шкільної дійсності, ні світовій практиці викладання гуманітарних дисциплін. Сьогодні студент вищого педагогічного навчального закладу багато втрачає від того, що, скажімо, тема «Особистість, її розвиток та формування» (загальні основи педагогіки) традиційно представлена в підручниках з педагогіки й викладається викладачами педагогічних дисциплін в основному виключно з позицій «діалектичного матеріалізму», рушійні сили (у вітчизняній педагогіці традиційно до таких відносять середовище, спадковість та виховання) і закономірності розвитку особистості аналізуються, як правило, без опори на сучасні теорії особистості, що існують у світовій педагогічній думці (до речі, американські й західноєвропейські педагоги назвали б таку точку зору однією з можливих, яка тяжіє до біхевіористської течії), а одна із найскладніших тем «Проблема цілепокладання в педагогіці» традиційно зводиться до огляду державних документів, робиться наголос на значенні цілей виховання для педагогічної теорії та практики, тим самим затверджується пріоритетність, першорядність виховних, формувальних цілей над цілями навчання, — прямий відгомін тоталітарних

часів, коли навчальний заклад розглядався перш за все як інструмент формування громадян відповідного типу й відповідного «соціального замовлення» шляхом виховання: не дарма в підручниках з педагогіки радянської тоталітарної доби розділ «Теорія виховання», як правило, передував розділу «Дидактика». Тож конструктивний альтернативізм повинен слугувати фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у вищому педагогічному навчальному закладі.

Третьою основою обираємо **понятійну стрижнезацію**. «Суттєвим способом проникнення у цілісні властивості системи, — писав Ю. Бабанський, — є виокремлення такої одиниці, такої «клітинки», яка відбивала б у найбільш повному вигляді цілісну специфіку об'єкта, що аналізується» [40, с. 108].

Аналіз методичного доробку в педагогічній царині, аналіз широкого кола наукових публікацій, підручників, посібників з циклу педагогічних дисциплін дає підстави визнати **домінувальні понятійно-змістові лінії механізмом стрижнезації** навчальної інформації. У понятійно-змістових лініях реалізується дидактична умова проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін. Домінувальні понятійно-змістові лінії дозволяють уникнути накопичення надмірної теоретичної навчальної інформації при вивченні педагогічних дисциплін, яка швидко забувається студентами після завершення вивчення навчального курсу, уникати «розпорошеності» сприйняття змістової основи. З іншого боку, понятійно-змістові лінії забезпечують і від надмірного нагромадження фактів, дозволяють зосередитись на «ознайомленні з невеликою кількістю типових положень, які допомагають долати проблеми особистого досвіду» (Дж. Дьюї [203, с. 16]).

Доцільно, щоб викладач педагогічних дисциплін, приступаючи до викладання навчального курсу, розробляв *матрицю стрижневих педагогічних понять*, які повинен засвоїти студент за період вивчення певної педагогічної дисципліни. На основі матриці основних педагогічних понять та похідних від них моделюються понятійно-змістові лінії, активується дидактична умова проблемно-понятійної інтеграції. При наявності тенденції до скорочення кількості годин, що приділяються на вивчення педагогічних дисциплін, тенденції, яка для багатьох вищих педагогічних навчальних закладів набула сталого характеру, досягнення фундаментальності змісту уможливується саме завдяки представленню стрижневих педагогічних

феноменів у різних понятійно-змістових лініях. Передбачається, що застосування синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін спонукає майбутнього вчителя початкової школи впевнено діяти на професійній ниві, творчо, на власний розсуд застосовуючи набутий у період навчання методичний арсенал.

Функції змісту педагогічних дисциплін, закономірності та принципи фундаменталізації в сукупності з парадигмальними засадами, визначеними у першому розділі дослідження, складають **цільову частину синкретичної моделі**.

Змістове поле синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін продукується сукупністю визначених дидактичних умов («результуюча дія навчального процесу в основному визначається тим, наскільки в системі підтримуються задані умови існування» [33, с. 61]) та базується на трьох концептуальних основах, які в сукупності слугують твірним матеріалом для моделювання понятійно-змістових ліній як континуальних за своєю сутністю (від лат. *continuus* — зв'язний; той, що має властивості неперервності [90, с. 162]). Проте призначення дидактичних умов не обмежується виключно продукуванням змістового поля за результатом сукупної дії. Кожна з дидактичних умов несе додаткове системотвірне навантаження. Умова проблемно-понятійної інтеграції змісту є вирішальною для проектування й реалізації проблемно-понятійних ліній та їх розгалужень. Дидактична умова оптимального сполучення інноваційних та традиційних форм і методів навчання та умова персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін забезпечують «організаційну неперервність», у сукупності з дидактичною умовою створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища виконується вимога «необхідного розмаїття» (Р. У. Ешбі [209]) та «обопільно-додаткових співвідношень» (А. Богданов [70], послуговуємося дефініціями системного підходу). Окрім того, виникнення й активація в навчальному процесі новітніх форм і методів навчання (див. п. 2.3.2) приводить до адаптаційної стійкості, життєздатності усієї синкретичної моделі. Дидактична умова здійснення диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту педагогічних дисциплін у межах змістового поля сприяє виконанню вимоги «зворотного зв'язку»: регулювання дії синкретичної моделі відбувається на основі неперервної зворотної

інформації про результати засвоєння змісту педагогічних дисциплін студентами та подальшого пристосування (налагодження) формувальних впливів у відповідності з особливостями цього засвоєння.

Для дієвості й результативності синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін принципово важливими також є положення методологічних підходів до аналізу педагогічних явищ і об'єктів (див. підрозділ 1.4), які в підсумку зводяться до:

1) вимоги виявлення двох аспектів синкретичної моделі: функціонування й перспективного розвитку за умов збереження її цілісності (системний аналіз особливостей функціонування синкретичної моделі допомагає підійти до розв'язання питання прогнозування ймовірнісної якості навчального процесу);

2) вимоги технологічного опису об'єкта, що вивчається (синкретичної моделі) і представлення основних процесів моделювання у вигляді операціональних дій та певних етапів.

Виходячи зі сказаного вище, у наступному підрозділі пропонуємо технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

3.2. ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ОПИС РЕАЛІЗАЦІЇ СИНКРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН (СУТНІСНО-ПРОЦЕСУАЛЬНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ)

Прообразом технологізації підготовки майбутніх учителів можна вважати думку Я. А. Коменського, висловлену в праці «Вихід із схоластичних лабіринтів на рівнину, або Дидактична машина, механічно сконструйована для того, щоб при обов'язках навчання й учіння не затримуватися на місці, а йти вперед»: «Потрібно бажати, щоб метод освіти людини став механічним, себто, таким, який визначає все достатньо чітко, щоб усе, чого будуть навчати, вчитися і що будуть робити, не могло не мати успіху, як це є в гарно зробленому годиннику...» цитата за джерелом [417, с. 111]. Перший

європейський вищий навчальний заклад з підготовки вчителів — Бургдорфський інститут Й. Г. Песталоцці — від часу відкриття містив елементи технологізації педагогічної підготовки: адже майбутні педагоги опановували «метод Песталоцці», який увійшов в історію педагогіки під назвою «теорія елементарної освіти», розуміючи його як систему різноманітних заздалегідь продуманих вправ і завдань, яка дозволяє вихованцям поступово просуватися від розуміння сутності елементарних понять, явищ, феноменів до складних висновків і узагальнень.

Нині спостерігаємо всезагальний інтерес науковців до технологічних аспектів освіти, у тому числі — вищої педагогічної. Одна з особливих характеристик нашого часу полягає в тому, що не тільки точні науки, сутність яких зводиться до пояснення та проектування, але й науки гуманітарні, які прийнято характеризувати як такі, що спрямовані на розуміння особистості, сприймаються все більшою мірою і усвідомлюють себе як науки технологічні, такі, що допомагають змінити людину (В. Юдін [741]). Дійсно, педагогіка в цілому й дидактика вищої школи зокрема, так само, як і деякі інші науки про людину, мають широкі можливості для отримання нового знання у спеціально організованих системах, у яких наявні технологічні елементи. Тому спостерігаємо поширення у якості предмета дослідження різноманітних дидактичних технологій як у системі професійної педагогічної підготовки, так і на рівні загальної освіти.

Цілком визнаючи раціональні підстави для таких тверджень, зауважимо: побоювання науковців (В. Бондар [81]), які акцентують увагу вітчизняної науково-педагогічної громадськості на тому, що теоретично необґрунтовані педагогічні технології задля новацій заповняють педагогічну літературу, мають певні підстави: адже лише окремі дослідники в основу педагогічних технологій кладуть ідею технологізації процесів навчання й виховання, але й вони не завжди усвідомлюють, що вона (технологізація) однобічно відображає певні процеси, деталізує, алгоритмізує їхню структуру або ж з позицій статистики, тобто «мертвого» процесу, або ж розкриває його механізм як сукупність засобів, дій, операцій, за допомогою яких має здійснюватися рух інформації, передбаченої цільовою установкою освітньої чи виховної спрямованості. Іншими словами, структурується діяльність навчання чи виховання, до складу якої не включаються

ні суб'єкти діяльності, ні умови її ефективності [81, с. 17]. Уникнути цього поширеного недоліку вдається нечисленним дослідникам у галузі дидактики вищої школи. Як позитивний приклад можна навести декілька наукових досліджень з теорії навчання. Так, у дисертації Г. Удовіченко [665] пропонується технологія формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей, що розробляється автором на основі вивчення особливостей взаємовпливів і взаємозв'язку компетентнісного й технологічного підходів у практиці роботи сучасної вищої школи. Технологію представлено у вертикальному та горизонтальному зрізах: вертикальний зріз дозволяє конкретизувати етапи реалізації пропонованої технології, а горизонтальний — особливості формувального впливу на кожен конструкт предметних компетентностей у межах запропонованої технології [665, с. 102]. У такий спосіб досягається гармонізація етапності, притаманної будь-якій технології, та суб'єктивованість, адресна спрямованість формувальних впливів. Дискреційно-дидактичну технологію формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету розробляє й апробує О. Герасимова [144], розуміючи її як певний алгоритм змістово-практичних дій, що розгортається в межах трьох часових інтервалів: актуалізується набутий досвід рефлексивної діяльності індивіда (ретроспективний інтервал), актуалізуються наявні рефлексивні можливості (теперішня актуальність) та створюються механізми перспективної рефлексії, пов'язані з майбутньою фаховою діяльністю студентів педагогічного університету [144, с. 88]. Елементи технологізації містить дисертаційне дослідження Т. Тернавської [657], яка вивчає особливості формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін. Авторка пропонує структурно-логічну схему зв'язку етапів пізнавальної діяльності студентів і засобів їх досягнення під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін (початковий етап — загальний курс, проміжний етап — теоретичний курс, заключний етап — практичний курс) [657]. У дисертаційному дослідженні вітчизняної вченої О. Комар вивчається проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання вчена тлумачить як окрему педагогічну технологію та особливу модель педагогічної взаємодії. На її думку, період навчання у вищому

педагогічному навчальному закладі є найбільш сприятливим для опанування студентом комплексу комп'ютерних, інформаційно-технічних засобів та при звичаєння до активного застосування інтерактивних засобів у подальшій педагогічній діяльності майбутнього вчителя початкової школи. Услід за Л. Пироженко й О. Пометун, О. Комар подає визначення інтерактивного навчання як специфічної форми організації пізнавальної діяльності, яка має передбачуваний мету — створити комфортні умови навчання, за яких кожен учасник навчального процесу відчує свою успішність, інтелектуальну спроможність [311, с. 63]. Т. Дмитренко аналізує широкий спектр професійно орієнтованих технологій у системі вищої педагогічної освіти [193]. Науковці одностайні в тому, що гарантія результату є іманентною властивістю технології, яка має такі обов'язкові ознаки:

- чіткість і визначеність у фіксації результату, наявність чітких критеріїв його досягнення;

- покрокова і формалізована структура (алгоритм) пропонуваніх дій, що приводять до результату;

- вказівки на умови та межі реалізованості технології (В. Юдін [741, с. 15]).

До навчальних (дидактичних) технологій, активно задіяних у сучасній практиці роботи вищої педагогічної школи, науковці (А. Трофименко [661]) відносять технології проектні («урахування навчальних можливостей та особливостей студентів, поєднання індивідуальної роботи з іншими формами навчальної діяльності, визначення індивідуального темпу і стилю роботи, надання студенту свободи вибору окремих елементів процесу навчання, формування адекватної самооцінки» [661, с. 9]), інформаційні або навчально-інформаційні («спрямована на оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи, підтримку психологічного комфорту, реалізацію принципу адаптивності, використання статистичної, текстової, графічної, ілюстративної інформації, методів, форм і засобів інформаційної підготовки на всіх етапах процесу навчання» [661, с. 10]), модульні або кредитно-трансферні («передбачає модульну (блочну) побудову навчального матеріалу та його засвоєння шляхом послідовного й ґрунтовного опрацювання навчальних модулів, мотивацію навчання на основі визначення цілей, самостійну навчально-пізнавальну діяльність студента та різноманітні форми діагностики рівня його знань і вмій» [661, с. 10]).

Беручи до уваги ці та інші напрацювання в напрямках технологізації навчального процесу вищої школи, поділяємо твердження І. Бондаря про те, що *будь-яка технологія не підміняє собою теорію і методу, вона на них спирається, ґрунтується, і її ефективність залежить від рівня розвитку теорії навчання, від якості її засвоєння та застосування* [81, с. 18]. Уникнути недоліку неврахування специфіки суб'єктів діяльності та умов діяльності, про який йшлося вище, у межах розв'язання проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін намагаємося шляхом попередньої детальної розробки дидактичних умов (див. підрозділ 2.3 дослідження). У рамках цього підрозділу конкретизуємо певні особливості реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи, послуговуючись терміном **«технологічний опис»** як *прикладною, процесуальною характеристикою*.

Початковий напрям розробки дидактичної технології будь-якого призначення — конкретизація цілей. Вітчизняні науковці М. Козяр та М. Коваль визначили, що основні напрями конкретизації цілей — це характеристика:

— освітніх умов: у який спосіб впливати і які умови забезпечити для студентів; для нашого дослідження — дидактичних умов фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін;

— внутрішніх, процесуальних параметрів (що конкретно доцільно формувати);

— навчальних результатів (результати, що досягаються студентами у навчальному процесі) [304, с. 50].

Синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін забезпечує майбутнім учителям початкової школи *право на вибір взаємозамінювальної різноманітності змісту* у процесі фахової підготовки. Технологічний опис реалізації синкретичної моделі подаємо у вигляді певних послідовностей (фази, напрями), за допомогою яких описуємо дію внутрішніх і зовнішніх механізмів.

Внутрішні процесуальні механізми технологічного опису реалізації моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін визначаються шляхом аналізу основних видів майбутньої професійно-педагогічної діяльності, підготовка до виконання яких і є метою вузівського навчання, але з урахуванням основних загальнонавчальних етапів «навчання через моделювання» (А. Бандура [754]). З точки

зору дії **внутрішніх змістово-процесуальних механізмів** реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін виокремлюємо п'ять фаз:

1 фаза. Осмислення й розуміння студентами особливостей представлення та послідовності вивчення змісту педагогічної дисципліни. Як вже зазначалося вище, зміст навчальної дисципліни є безпосереднім відбиттям стану науки, на предметному рівні цей стан відбивається в навчальній інформації, сукупності наукових відомостей. Предметна форма часто приховує від студента істинну сутність навчальної дисципліни, і прикінцева мета її вивчення не є очевидною в ситуації безпосередньої навчальної взаємодії. Питання навчальної програми (традиційні для першої вступної лекції: що вивчає педагогіка, які розділи містяться, короткий огляд основних тем тощо) самі собою не являють професійної цінності для майбутнього вчителя, а тому — ставлення до педагогічних дисциплін радше характеризується як нейтральне, аніж як зацікавлене. «Сам зміст навчальної дисципліни є нічим іншим, як статичною, предметною проекцією навчальної діяльності. Саме тому і виникає завдання «розпредметнення» цього змісту, розкриття цієї діяльності» [448, с. 28]. Тож призначення цієї фази — здійснити «розпредметнення» педагогічної дисципліни, мета вивчення представляється майбутнім учителям початкової школи як практикоорієнтована, конкретизуються ті види діяльності, яких навчиться студент внаслідок вивчення педагогічної дисципліни. Проблема переходу (точніше, «переводу») педагогічних дисциплін у практикоорієнтовану площину висвітлюється в поодиноких педагогічних дослідженнях: так, у дисертаційній роботі Т. Лагутіної вивчається феномен професійно-прикладної спрямованості навчального курсу «Історія педагогіки» для майбутніх учителів початкової школи [359]; у роботі В. Вонсович на матеріалі вивчення теорії освіти і навчання розробляються механізми внутрісеместрового контролю знань [125].

2 фаза. Ознайомлення майбутніх учителів початкової школи зі специфікою методичних прийомів, що використовуються у процесі вивчення педагогічної дисципліни (педагогічних дисциплін) на основі попереднього добору викладачем методів навчання, що відповідають змістовій специфіці навчального матеріалу та пізнавально-професійним запитам майбутніх учителів початкової школи.

3 фаза. Засвоєння видів, ерзаців (з нім. Ersatz — замітник) майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи шляхом осмислення та «привласнення» навчально-педагогічної інформації відповідного спрямування.

4 фаза. Активація логіко-рефлексивних механізмів засвоєння змісту педагогічної навчальної інформації: актуалізація попередньо набутого студентом досвіду навчання, підсилення дієвості та впливовості міжпредметних зв'язків, занурення в соціально-педагогічний та (або) історико-педагогічний контекст.

5 фаза. Включення педагогічних знань у загальну систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Як один із можливих варіантів цієї фази — інтенсифікація міжпредметних зв'язків. В історії дидактики вищої школи накопичився цінний спадок з теорії та практики міжпредметних зв'язків, а саме: обґрунтовувалася (як з позицій теорії педагогіки, так і з позицій часткових методик) об'єктивна необхідність відбивати в навчальному пізнанні реальні взаємозв'язки об'єктів і явищ природи і суспільства, підкреслювалася світоглядна й розвивальна функції міжпредметних зв'язків, їх стимулювальний вплив на становлення професійного обліку майбутніх спеціалістів, формування системи наукових знань і загальнокультурний розвиток студентів.

Технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін має спонукально-дискреційний характер, себто такий, який спонукає викладача вищої школи «діяти за власним розсудом», «діяти в певних умовах на свій розсуд» [108, с. 223].

Зовнішні змістово-процесуальні механізми синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін деталізуємо за такими напрямками:

— фундаменталізація змісту науково-теоретичної навчальної інформації в підготовці майбутніх учителів початкової школи;

— фундаменталізація змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів під час вивчення педагогічних дисциплін;

— новітні підходи до фундаменталізації змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів;

— оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Кожному з виокремлених напрямів зовнішніх змістово-процесуальних механізмів присвячуємо окремих підрозділ роботи. В узагальненому вигляді основні складники й конструктивні елементи синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи подані на рис. 3.2.

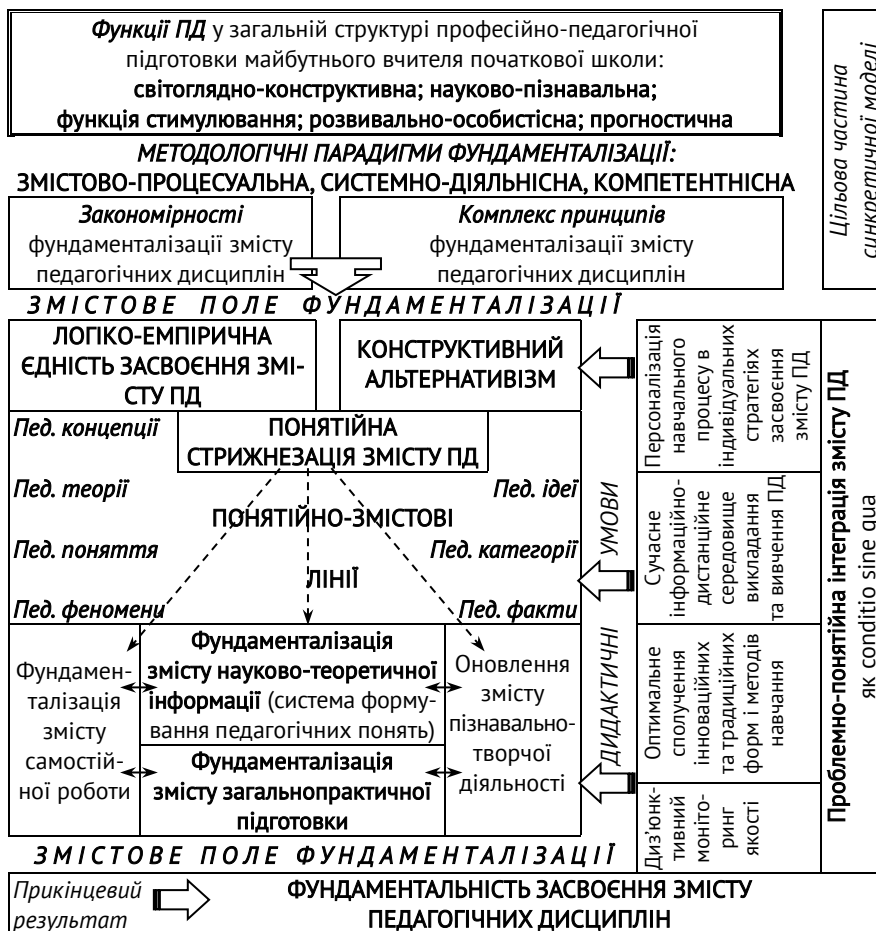


Рис. 3.2. Синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін

3.2.1. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ІНФОРМАЦІЇ В ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Коли мова йде про засвоєння в навчальному процесі фактів педагогічної науки і пов'язаних з ними закономірностей, то мається на увазі фактологічний бік засвоєння педагогічних знань, хоча, на думку широкого загалу, відмінною особливістю фундаментальних знань є відсутність практичної спрямованості та миттєвої «віддачі». Не можна повною мірою погодитися з такою точкою зору: у процесі розв'язання фундаментальних проблем закономірно відкриваються нові можливості, використовуються нові методи для розв'язання суто практичних завдань. Дж. Керндрік, маючи на увазі, перш за все, природничонауковий та фізико-математичний цикли, зазначав: хоча фундаментальні дослідження і не спрямовані на практичне використання знань, вони розширюють запас наукових знань, необхідних для практичних винаходів та розробок [289].

Сума наукових знань, отриманих студентом у результаті навчальної діяльності шляхом поступового привласнення соціокультурного досвіду, втілюється у систему понять, зокрема, понять педагогічних: «Усвідомлення відбувається через ворота наукових понять», — так образно висловився Л. Виготський про сутність та призначення понять у загальній структурі свідомості людини [114, с. 247]. Понятійні знання, за визначенням В. Сітарова, є результатом опосередкованого відбиття дійсності, містять загальне й суттєве знання про певне явище, клас явищ. «Відмінність поняття від уявлення полягає в тому, що останнє завжди є образом, а поняття — це думка, що втілюється у слові; уявлення містить і істотні, й неістотні ознаки, у понятті зберігаються лише суттєві ознаки» [621, с. 164].

Наразі пригадаємо, що в загальнофілософському визначенні поняття — «абстрактне, мисленнєве представлення найголовніших ознак та конкретної сутності (предметів, властивостей, ставлень) на противагу емпіричному сприйняттю, предмет якого — чуттєва даність. Поряд з висловлюванням поняття є основним елементом пізнання та мислення» [90, с. 255]. Зміст поняття (інтенціонал) — сукупність ознак предмета або явища; обсяг поняття (екстенціонал) —

сукупність предметів чи явищ, яку може означити поняття [90]. Аксиоматичним вважається твердження про те, що «чим більший обсяг поняття, тим меншим є його зміст, і навпаки» [90, с. 256]. Зміст поняття — сукупність суттєвих ознак, властивостей та відношень предмета думки, що відбиваються в понятті, а обсяг — множина предметів, кожному із яких належать ознаки, що відбиваються у змістові поняття (В. Онищук [188, с. 64]).

Поняття пояснюються та відмежовуються одне від одного за допомогою дефініцій і визначень, завдяки яким створюються упорядковані (більшою чи меншою мірою) мережі або системи понять. Г. Гегель тлумачив поняття як абсолюте втілення знання: поняття як таке містить у собі: 1) момент всезагальності як вільне рівняння з самим собою в його визначеності; 2) момент особливості, визначеності, в якому загальне залишається не скаламученим, рівним самому собі, та 3) момент одиничності як рефлексію-в-самих-себе визначеностей загального та особливого, заперечувальна єдність з собою, яка є в собі і для себе визначеною і разом з тим тотожною собі, або загальною [143]. Гегелівське виокремлення загального, особливого та одиничного в поняттях слугувало підставою для створення класифікацій (систем понять) у гуманітарних науках (наприклад, у літературознавстві та мовознавстві). Видатний німецький філософ, соціолог і педагог П. Наторп трактував пізнання як процес творення об'єкта, у процесі якого здійснюється «ув'язка» понять з фактами, що виникають одночасно, в єдиному акті роздвоєння первинно неформленого. На його думку, між поняттям і фактом не існує теоретико-пізнавальної лакуни [445]. Діалектичну природу поняття досліджував М. Розенталь: визначив місце поняття в діалектичній логіці, співвідношення змісту та обсягу поняття, затвердив розуміння сутності поняття як форми втілення діалектичного розвитку зміни об'єктивного світу [549].

У педагогічній науці закріпилося визначення терміну *поняття*, яке наводить С. Гончаренко: «поняття — одна із форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак» [158, с. 264]. Наукові поняття містять у собі не загальні ознаки випадкових, окремих предметів і явищ, а те, що є спільним, загальним для всіх предметів (явищ) певного

класу чи категорії. Поняття є узагальненим відбиттям дійсності тому, що воно — результат пізнавальної діяльності не однієї людини, а багатьох людей, отже, має характер всезагальності [621].

У теоретико-дидактичних роботах зазначається, що утворення понять є складним процесом, у якому застосовуються порівняння, аналіз і синтез, абстрагування, ідеалізація, узагальнення та умовиводи. Українські дидакти наголошують на інструментальному характері будь-якого поняття: «Поняття є знаряддям пізнання істини» [158, с. 264].

Чітка понятійна основа позбавляє процес вивчення педагогічних дисциплін від наївного утилітаризму, часто властивого педагогічним інтерпретаціям (Б. Бім-Бад [493]). Тож **педагогічне поняття** тлумачиться нами як **вислід науково-пізнавальної діяльності, відбиття найсуттєвіших властивостей педагогічної дійсності, що постає як результат узагальненого осмислення істотних ознак.**

Варто зауважити, що проблема класифікації педагогічних понять не знайшла детального відбиття на сторінках наукових праць. Аналіз широкого спектра та розмаїття авторських дефініцій педагогічних понять дозволяє дійти думки про те, що більшість науковців віддає перевагу загальнопедагогічним потрактуванням власне педагогічних та історико-педагогічних явищ, феноменів. Беремо до уваги цей факт, створюючи класифікацію (від лат. *classis* — розряд та *fasere* — робити [90, с. 156]) педагогічних понять.

На нашу думку, **сукупність понять, якими послуговується сучасна педагогіка** та педагогічні дисципліни, умовно можна поділити на такі розряди:

- а) за джерелом виникнення поняття;*
- б) за широтою охоплення вихідних (стрижневих) ознак;*
- в) за сталістю (мінливістю) семантичного забарвлення.*

Надамо стислий опис кожному розряду класифікації та клас-терам, що його наповнюють.

За джерелом виникнення педагогічні поняття можна розділити на такі кластери:

- а) власне педагогічні поняття:* до цього розряду можемо віднести поняття, які виникли у процесі навчальної, навчально-виховної діяльності, нині стійко асоціюються з педагогічною діяльністю та застосовуються переважно в педагогічній царині (наприклад, такі

поняття, як «виховання», «навчання», «освіта», «дидактика», «урок», «семінар», «заохочення» та багато інших);

б) *контекстно педагогічні*: поняття, що виникли в різні історичні періоди, притаманні певній історичній добі, втрачають своє сенсове наповнення поза історичним контекстом, на тлі історії педагогіки глибоко розкривають відповідну частину педагогічної дійсності та не активовані в сучасних педагогічних реаліях, — мова йде про такі поняття, як «граматисти», «ейрен», «криптії», «тривіум», «квадривіум», «евристика», «педотриб», «дидаскал» та багато інших;

в) *запозичені*: до цього кластеру належать поняття, які виникли на теренах інших наук (переважно, класичної філософії) та якими нині широко послуговується педагогіка («метод», «форма», «сенсуалізм», «пансофія» тощо). На загальному тлі педагогіки поняття цього кластеру часто зазнають суттєвих трансформацій. Наприклад, традиційне розуміння методу як способу розв'язання практичних і теоретичних задач або ж як шляху дослідження чи пізнання вже в часи видатного швейцарського педагога Й. Г. Песталоцці тлумачиться як синонім цілеспрямованих та впорядкованих способів діяльності вчителя та учнів, що допомагають дитині повною мірою проявити внутрішні сили знання, сили уміння та сили душі, бажання. Сам Й. Г. Песталоцці (див. стаття «Метод. Пам'ятна записка Песталоцці», 1800 р. [500]) послуговується терміном «метод» радше як синонімічним до поняття системи дій чи системи послідовних впливів, за допомогою цього поняття намагається найбільш повно й детально відповісти на питання «що б ти зробив, якби захотів передати певній дитині весь обсяг знань та навичок, яких вона потребує для того, щоб забезпечити свої найбільш суттєві потреби» [500, с. 172].

2. За широтою охоплення вихідних (стрижневих) ознак:

а) *одиничні*: експлікація поняття цього кластеру здійснюється на ґрунті однієї стрижневої ознаки («грамотність — ступінь знання законів і правил рідної мови та вміння користуватися ними для висловлювання своїх думок усно й на письмі» [158, с. 74]);

б) *множинні*: експлікацію поняття здійснено на основі поєднання, сполучення декількох стрижневих ознак («класно-урочна система», «виховний ідеал», «недільні школи» та інші). Наприклад, поняття «класно-урочна система» тлумачиться А. Рацулом, О. Радул, О. Рацулом як «система організації навчального процесу в школі,

за якою навчання проводиться з постійним складом учнів за сталим розкладом, а основною формою навчання є урок» [539, с. 340]. У визначенні поняття перераховано декілька стрижневих ознак: постійний склад учнів, сталий розклад, урок як основна форма навчання.

3. За семантичним забарвленням:

а) *сталі*: педагогічні поняття, які у пліні часу не втрачають свого первинного значення (з так званою сталою семантикою): «клас шкільний», «наочність», «системність», «вправи» тощо. Ці поняття, хоч і зазнають впливів новітніх інтерпретаційних суджень, та в основі своїй є незмінними;

б) *змінні*: у пліні часу в концепціях видатних педагогів тлумачаться по-різному, додаються нові значення, набуваються нові семантичні відтінки, нове семантичне забарвлення. Наприклад, поняття «природовідповідність» з часів Античності (Демокрит, Аристотель) тлумачилося як здійснення педагогом своєї діяльності відповідно до факторів природного розвитку дитини. Я. А. Коменський у своїх працях підносить явище природовідповідності до рівня загальнопедагогічного принципу («Загальної ради про виправлення справ людських», «Велика дидактика»), радить шукати спільні закони розвитку природи та дорослішання людини, а відтак — і спільні закони «добре організованої школи». Ж.-Ж. Руссо, послуговуючись терміном «природовідповідність», наголошує на необхідності врахування у процесі навчання та виховання внутрішніх психо-фізіологічних особливостей дитини, Й. Г. Песталоцці під впливом творчості Ж.-Ж. Руссо також закликає повернутися у вихованні до «високої та простої злагоди з природою» [500, с. 172], саму природовідповідність розуміючи як необхідність будувати виховання відповідно до внутрішньої природи людини й установки на розвиток усіх закладених природою духовних і фізичних сил, висуває тезу «життя формує» і, тим самим, розставляє інші акценти у співвідношенні біологічних і соціальних факторів виховання, стверджуючи, що природовідповідним для людини (дитини) є суспільне середовище. Представник німецької класичної педагогіки Ф. А. В. Дістервег цілком логічно перетинає поняття природовідповідності з поняттями культуровідповідності та самодіяльності: «...у вихованні необхідно брати до уваги умови місця й часу, в яких народилася людина або в яких їй доведеться жити, одним словом, усу сучасну культуру країни, яка є батьківщиною учня» [190, с. 411].

Інший приклад змінності понять: історико-педагогічне поняття «спартанське виховання» з часів свого виникнення трансформувалося від феномену, що характеризує систему освіти й виховання у Стародавній Спарті з пріоритетом військової підготовки, інтенсивного фізичного розвитку дітей і підлітків, привчання до постійного долавання труднощів, — до більш широкого поняття, а саме: системи послідовного здійснення фізичного виховання й загартування дітей і молоді, спортивних вправ та елементів змагальності на цій основі, загальної фізичної активності людини.

У межах технологічного опису реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін розробляємо **систему формування педагогічних понять**. Проблема формування понять знайшла широке відбиття у філософській, психолого-педагогічній, дидактичній і методичній літературі. Психолого-дидактичні аспекти цієї проблеми досліджено у працях Д. Богоявленського [71], В. Давидова [171], Є. Кабанової-Меллер [267], Н. Менчинської [424]. Дидактичні умови та специфіку формування понять у процесі навчання всебічно висвітлено в науковому доробку С. Гончаренка [157], В. Ледньова [365], В. Ляудіс [686], О. Пономарьової, М. Скаткіна [623], В. Сітарова [621], А. Сохора [639], Н. Тализіної [655], А. Усової [672], Є. Ширшова [730].

У роботах С. Гончаренка підкреслюється, що творення понять є складним процесом, у якому застосовують порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, ідеалізацію, узагальнення та умовиводи. Поняття — своєрідне «знаряддя пізнання істини» [158, с. 264]. Якщо відчуття, сприйняття, уявлення виникають у свідомості як чуттєво-наочні феномени, то поняття відбивають внутрішні об'єктивні властивості й ознаки, співвідношення та взаємозвязки між явищами. Загальноновизнана схема утворення наукових понять, ключовими пунктами якої є: **спостереження** > **зіставлення ознак** > **виокремлення суттєвого** > **узагальнення**, має свої історичні традиції в педагогіці, зокрема, в дидактичних порадах К. Ушинського [674], який, своєю чергою, бере за взірць трансцендентальну філософію І. Канта. Адже саме І. Кант в «Критиці чистого розуму» («Kritik der reinen Vernunft») [273] робить предметом дослідження систему всіх апіорних понять та основоположень.

З метою підвищення ефективності засвоєння студентами вищої школи наукових понять і попередження виникнення типових помилок науковцями пропонується:

а) попередньо конкретизувати пізнавальну значущість та дидактичну цінність поняття, належність до однієї або декількох теоретичних систем (В. Сітаров [621]);

б) чітко виокремити спільні й окремі ознаки понять при порівнянні різних явищ, домагатися засвоєння цих ознак (так званий принцип «раннього диференціювання», розроблений Д. Богоявленським [71]);

в) розкриваючи поняття, варто акцентувати увагу на розумінні та виокремленні суттєвих і несуттєвих ознак, протиставляти суттєві ознаки несуттєвим, себто тим, що можуть варіюватися (так званий шлях «виокремлювальної абстракції», висунутий Є. Кабановою-Меллер [267]);

г) перераховуючи несуттєві ознаки, виявляти більшу варіативність і зберігати тільки ті, які становлять основу узагальнень (здійснювати своєрідну «селекцію ознак на підставі узагальнення», шлях, запропонований Н. Менчинською [424]);

г) вивчення поняття починати з головної, визначальної ознаки, тієї, що зумовлює сутність поняття (шлях «теоретичного узагальнення», запропонований С. Рубінштейном [551] і конкретизований В. Давидовим [171]);

д) забезпечувати різнобічність засвоєння та багатократність повторення у різних контекстах поняття, що вивчається.

З точки зору здійснення навчального процесу у вищій школі, інтерес представляє концепція формування понять Є. Кабанової-Меллер [267], на яку посилаються в сучасних дослідженнях науковці, вивчаючи проблему формування предметоорієнтованих понять (літературних, математичних тощо). Похідні теорії, що базуються на концепції вченої, оперують такими антиноміями, як узагальнення-виокремлення, загальне-одиничне (частка), зовнішнє-внутрішнє, суттєве-несуттєве. Варто також зважати на дослідження логіко-методологічного характеру, в яких вивчаються питання логіки пізнання. Для дидактики вищої школи інтерес становить монографія Д. Горського, присвячена питанням дослідження різних видів узагальнень: аналітичних і синтетичних, релевантних і нерелевантних, узагальнень, що базуються на абстракції отождоження, на визначеннях через абстракцію та інші [159]. Зміст педагогічних дисциплін є сприятливим тлом для реалізації (з різною частотою застосування)

усіх вказаних вище шляхів формування понять з метою виникнення та закріплення у свідомості сучасних студентів понять педагогічних. Тож уточнюємо сутність процесу формування педагогічних понять у студентів — майбутніх учителів початкової школи, спираючись на наведені вище науково-теоретичні узагальнення та загальнофілософські дослідження сутності редуктивних (індуктивних), дедуктивних і традитивних явищ.

До **першого напрямку формування педагогічних понять** відносимо напрям виокремлення суттєвого (суттєвих ознак) та відкидання несуттєвого з подальшим теоретичним узагальненням. Цей напрям конкретизується в таких способах формування педагогічних понять:

1. Узагальнення від загального педагогічного поняття, вже відомого студентам, до часткових ознак (явищ педагогічної дійсності) та формулювання в такий спосіб «похідного» нового педагогічного поняття.

Наприклад, саме так може вводиться педагогічне поняття «прийом навчання»: загальне, вже відоме студентам педагогічне поняття «метод навчання» деталізується, наводяться приклади, виокремлюється суттєві одиничні складники і на цій основі робиться висновок про те, що кожен метод навчання є сукупністю прийомів: «Прийом навчання — окремі операції, розумові чи практичні дії, які розкривають чи доповнюють спосіб засвоєння матеріалу, що виражає даний метод» (визначення С. Гончаренка [158, с. 269]).

2. Спосіб самостійного розкриття студентами загального у множині одиничних педагогічних фактів, іррадіація загального на інші окремі педагогічні феномени. Цей спосіб є зручним для пояснення студентам таких педагогічних понять, як «закономірності навчання», «закономірності виховання», «принципи навчання», «принципи виховання», «форма навчання» і подібні.

Наприклад, на основі наведення декількох педагогічних фактів, що мають характер безсумнівної констатації (те, що хід і результативність навчання залежать від навчальних можливостей кожного учня, взаємозв'язок усіх ланок і компонентів процесу навчання забезпечує міцні й усвідомлені результати тощо) студенти добирають самостійно аналогічні (викладач коригує судження) та роблять самостійний висновок: усі наведені твердження мають властивість об'єктивності, за характером є стійкими (не залежать від суспільно-

політичних та інших упливів), на цих підставах формується педагогічне поняття «закономірності навчання» — об'єктивні, стійкі й суттєві зв'язки в навчальному процесі, що зумовлюють його ефективність, при вивченні теорії виховання студенти здійснюють мисленнєву іррадіацію цього поняття на основні виховні процеси і експлікують поняття «закономірності виховання».

До **другого напрямку формування педагогічних понять** відносимо напрям зіставлення та порівняння ознак із самостійним виокремленням і комбінуванням суттєвого та несуттєвого в них, *одиночного та загального (мисленнєва традукція)* зі знаходженням аналогій і відмінностей і формулювання на цій основі педагогічного поняття.

1. Спосіб комбінування на підставі порівняння декількох ознак, зіставлення суттєвого й несуттєвого та застосування й того, й того у процесі експлікації педагогічного поняття: наприклад, поняття «класно-урочна система» як похідне від різних ознак-елементів (клас із стійким складом учнів, урок, навчальна чверть, канікули та ін.).

2. Застосування способу свідомого «обмеження варіацій-ознак» і формулювання на цій підставі нового педагогічного поняття: у такий спосіб утворюються поняття на кшталт «зміст освіти», «освітні стандарти» та подібні до них.

Серед *основних параметрів*, виходячи з яких можна визначити **ступінь сформованості поняття**, науковці називають: а) міру і якість узагальнення ознак; б) ступінь абстрагування; в) ступінь включення поняття в систему.

У загальному вигляді система формування педагогічних понять подається у таблиці 3.1.

Останній параметр втілюється в дії *категоризації* (розуміння й засвоєння сталих, відомих і створення нових категорій); *концептизації* (створення концептів) та *концептуалізації* (сприйняття й засвоєння концептуальних теорій, положень). Категоризація відбувається «як миследіяльне обґрунтування найзагальніших понять, як результат абстрагування від предметів і їх особливих ознак. Ця мисленнєва процедура спрямована на формування найзагальніших понять (категорій), що фіксують результати пізнавальної діяльності людини, а також на створення *системи засадничих понять...*» (курсив наш), — пише М. Савчин [561, с. 17].

Система формування педагогічних понять

Напря́м	Спосіб формування	Опис способу	Які пед. поняття формуються (приклад)
1	2	3	4
I. Виокремлення суттєвого (суттєвих ознак) та відкидання (ігнорування) несуттєвого з подальшим теоретичним узагальненням	1.1. <i>Спосіб виокремлюваної із загалу абстракції</i>	Узагальнення від загального педагогічного поняття, вже відомого студентам, до часткових явищ педагогічної дійсності та формулювання в такий спосіб «похідного» нового педагогічного поняття	Рекомендується формування у студентів таких понять, як «прийом навчання», «навичка», «проблемна ситуація» тощо
	1.2. <i>Спосіб іррадіації виокремленого загального на одиничне</i>	Спосіб самостійного розкриття студентами загального у множині одиничних педагогічних фактів, іррадіація загального на інші окремі педагогічні феномени	Рекомендується введення таких понять, як «закономірності навчання», «закономірності виховання», «принципи навчання» тощо
II. Зіставлення та порівняння ознак із самостійним виокремленням і комбінуванням суттєвого і несуттєвого в них, одиничного і загального зі знаходженням аналогій та відмінностей	2.1. <i>Спосіб комбінування ознак</i>	Спосіб комбінування на підставі порівняння декількох ознак, зіставлення суттєвого і несуттєвого та застосування й того, й того у процесі експлікації педагогічного поняття	Рекомендується введення таких понять, як «класно-урочна система», «дворівнева дидактика» і подібні
	2.2. <i>Спосіб обмеження варіацій-ознак</i>	Застосування способу свідомого «обмеження варіацій» ознак та формулювання на цій підставі нового педагогічного поняття	Рекомендується формування у студентів таких понять, як «зміст освіти», «освітні стандарти» та подібних

Прикінцевою зоною перетину шляхів (напрямів) формування педагогічних понять є **засвоєння** студентом *педагогічного поняття та його подальша актуалізація в різних контекстах*: з дидактичної точки зору, це — **підсумок попередньої навчально-пізнавальної активності майбутнього вчителя, внаслідок якої знання вважаються сформованими** і перетворюються на основу індивідуальної (у майбутньому — індивідуально-професійної) діяльності. І. Лернер

свого часу визначив типові труднощі, які доводиться долати у процесі роботи над певними поняттями, а саме:

- невміння суб'єктів учіння виокремити всі ознаки поняття, з яких вказується тільки одна чи дві найбільш суттєві;
- невміння відокремити суттєві ознаки від несуттєвих;
- тенденція до узагальнення за неповними ознаками [377].

Чинними ці труднощі залишаються і для студентів вищої школи. Цей перелік, базуючись на особистому багаторічному досвіді викладання педагогічних дисциплін, можемо доповнити такими:

- недостатньо розвинуті вміння майбутніх учителів початкової школи визначити причиново-наслідкові зв'язки;
- слабка попередня загальноосвітня та загальногуманітана підготовка;
- відсутність умінь мислити системно, що є суттєвою перешкодою у встановленні термінологічних зв'язків.

Вищеперераховані труднощі можна визначити як труднощі суб'єктивного плану. Окремо варто акцентувати увагу на таких перешкодах у формуванні педагогічних понять, як:

- а) недосконалість логічної структури навчального матеріалу педагогічних дисциплін (недаремно А. Сохор уявляв логічну структуру навчального матеріалу саме як систему внутрішніх зв'язків між поняттями та судженнями, що входять у певний відрізок [638]);
- б) відсутність термінологічної єдності.

Перша перешкода — недосконалість логічної структури — долається шляхом формування проблемно-змістових ліній, які дозволяють визначити, які поняття й судження застосовуються для виводу тієї чи тієї педагогічної закономірності, для обґрунтування певного положення, які зв'язки та відношення між поняттями існують.

Друга перешкода у формуванні системи педагогічних понять — відсутність термінологічної єдності в педагогічних дисциплінах — може бути подолана завдяки продуманості методичного інструментарію. Скажімо, одне із базових понять дидактики «процес навчання» має суттєві експлікаційні відмінності в потрактуванні провідних дидактів — Ю. Бабанського й В. Сластьоніна [488], І. Харламова [691], П. Підкасистого [509] та В. Онищука [188]. У визначенні Ю. Бабанського сенсові навантаження несе словосполучення «цілеспрямована взаємодія» [488, с. 339], П. Підкасистого — «послідовно змінювальна

діяльність» [487, с. 130], І. Харламова — «організація та стимулювання навчально-пізнавальної діяльності» [691, с. 149], В. Онищука — «цілісний двосторонній процес» [188, с. 34]. За нашими спостереженнями, більшість викладачів педагогічних дисциплін під час лекційного курсу радять майбутнім педагогам спиратися на певне визначення як базове. І цілком мають рацію. Проте, на нашу думку, дієвішим є прийом самостійного аргументованого обрання студентами певного визначення та доведення під час практичного заняття, чому саме обрано це визначення з множини, що існує.

Основні риси та складники системи формування педагогічних понять у майбутніх учителів початкової школи подані на рис. 3.2.



Рис. 3.2. Загальна схема формування у студентів — майбутніх учителів початкової школи педагогічних понять

При розробці змісту лекційного матеріалу не зайвим є послуговування ідеєю одного із засновників прагматизму Ч. С. Пірса (див. його статтю «Як зробити наші ідеї ясними») про необхідність пояснення значень понять, виходячи з їхніх практичних наслідків.

У такому разі істинність поняття постає як феномен, редукований до корисності та практичного результату (У. Джеймс), з одного боку, а з іншого — як елемент формування нового явища (Дж. Дьюї [203]).

Як важливий прийом формування системи педагогічних понять у загальній проблемі фундаменталізації змісту науково-теоретичної навчальної інформації, рекомендуємо самостійне складання студентами тезаурусу (сукупність понять) до певної теми (розділу). Тематичний тезаурус відбиває обсяг і якість навчальної інформації, засвоєної студентом. В умовах дистанційного навчання і викладач, і майбутній педагог можуть працювати спільно над понятійним апаратом педагогічної навчальної дисципліни, добирати найбільш доцільні визначення.

На основі засвоєння теоретико-педагогічних понять моделюються **понятійно-змістові лінії педагогічної дисципліни** як вислід дидактичної умови проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін.

Моделювання змістових ліній дозволяє відійти від суто просвітницького типу педагогічної підготовки, активувати всі складники змісту, зробити наголос на виробленні емоційно-ціннісного ставлення до педагогічних явищ і процесів, активувати пізнавально-творчий потенціал майбутніх учителів початкової школи, досягти оптимально-гармонійного поєднання власне теоретичних та практичних складників. Свого часу вітчизняний дидакт вищої школи І. Кобиляцький писав: «Досвід показує, що природність і науково-педагогічна логіка єдності знань та навичок, теорії та досвіду, методології та суспільної практики сприяють усебічній підготовці спеціаліста. Немислима однобічність у його підготовці. Ні теорія, відірвана від сучасного виробництва і школи, ні занурення в практику без сучасної теоретичної підготовки не можуть нам дати повноцінного спеціаліста» [298, с. 52].

Особливого значення набуває оптимально-гармонійне співвідношення теоретичної та практичної навчальної інформації саме в лекційному курсі. Скажімо, традиційна вступна лекція з навчального курсу «Історія педагогіки», що надає сучасним студентам цілісне уявлення про навчальний предмет та орієнтує його в системі роботи з навчального курсу, доповнюється навчальною інформацією про те, якими саме історико-педагогічними ідеями активно послуговується

людство в теперішній час, містить інформацію про досягнення в історико-педагогічній науці, у ході лекції робиться наголос на тісному зв'язку окремих педагогічних ідей і концепцій із соціально-політичними проблемами сьогодення.

Широкі можливості для фундаменталізації змісту науково-теоретичної педагогічної інформації надає проблемна лекція. Дидакти вищої школи наголошують, що особливу увагу варто приділити продумуванню структури проблемної лекції та добору відповідних проблемних завдань і ситуацій. Оптимально-гармонійне поєднання власне теоретичних і практичних складників на педагогічному змістовому тлі спонукає студентів вищої педагогічної школи до самостійного осмислення фактів, допомагає не лише розумно підходити до оцінки педагогічних явищ, а й об'єктивно оцінювати різноманітні сучасні педагогічні «інновації», більшість з яких при ретельному розгляді втрачають свою «інноваційність», повторюючи у своїй сутності раніше висловлені думки, а відтак — у майбутніх педагогів початкової школи виробляється здатність практично протидіяти внесенню у шкільне життя безпідставних змін.

З метою фундаменталізації змісту науково-теоретичної інформації в ході лекційного курсу варто *використати елементи випереджувального навчання*, суть якого полягає в тому, що студенти завчасно знайомляться з основними теоретичними поняттями лекційної теми та відповідними параграфами підручників з педагогічних дисциплін, посібників, готують запитання до лектора, моделюючи у такий спосіб зміст майбутньої лекції. Це спонукає майбутніх учителів початкових класів відійти від традиційної позиції студента-«приймача» лекційного науково-теоретичного матеріалу й опанувати функції модератора змісту навчальної інформації. У результаті такої роботи стрижневі наукові поняття певної теми засвоюються міцно, інтенсифікуються навички аналізу, синтезу, порівняння та зіставлення навчальної інформації. Різновидом випереджувального завдання є пропозиція викладача розробити слайд-шоу до певної лекційної теми. Наприклад, ті лекції з історії педагогіки, тематика яких передбачає висвітлення життєвого шляху та особливостей практичної педагогічної діяльності видатної персоналії, можуть спиратися на слайд-шоу, заздалегідь розроблене студентом (підгрупою студентів). До завдань такого типу можемо віднести добір ілюстративного

матеріалу, підготовку книжкової виставки праць за певним тематичним спрямуванням, укладання таблиць, схем тощо.

У практику загальноосвітньої підготовки широко ввійшли так звані «предметні тижні». На жаль, ця ідея не є повною мірою зреалізованою на рівні вищої педагогічної школи. А між тим, вимога здійснення проблемно-тематичної інтеграції змісту педагогічних дисциплін (базова дидактична умова в нашому дослідженні) відкриває широкі перспективи для *навчальної міжкафедральної кооперації*: одна й та ж тема висвітлюється паралельно викладачами різних кафедр у лекційних курсах. Наприклад, основні аспекти теми «Формування та розвиток особистості» синхронно висвітлюються у лекційному курсі «Загальні основи педагогіки» та «Анатомія, фізіологія, патологія з основами генетики», теми з історії української педагогіки синхронізуються зі змістом навчального курсу «Історія України» і т. п.

3.2.2. ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ЗАГАЛЬНОПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ПІД ЧАС ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Як зазначають Б. Бокуть та І. Харламов, «не менш важливою стороною оволодіння матеріалом, що вивчається, є уміння використовувати знання на практиці» [78, с. 36]. Саме в такому контексті ведуть мову про те, що тією чи тією мірою будь-яке знання має практичний бік, а тим більше — знання педагогічне, себто, містить у собі можливість застосування в педагогічній дійсності та повсякденному житті. Оволодіння фактологічною стороною педагогічних знань супроводжується розвитком мислення, пам'яті, творчих здібностей студентів, виробленням ціннісно-педагогічного світогляду, інакше кажучи, в педагогічних знаннях міститься розвивальний компонент, що вирішально впливає на моральне, світоглядне формування майбутнього педагога-фахівця. Від часу появи перших вищих навчальних закладів семінари та колоквіуми «передбачали суперечку, диспут, і тут еволюція полягала в тому, що на противагу аргументуванню посиленнями на авторитет усе більшого значення набуває практика логічного обґрунтування аргументу. [...] за диспутом

слідувало підбиття підсумків, формулювання висновку змушувало інтелектуала розділити певну точку зору, позицію. Неможливо було обмежитись лише сумнівом, доводилося піддаватися *ризик*у судження» (Ж. Ле Гофф [365, с. 322]). Такі самостійні судження виробляють і сучасні студенти вищих педагогічних навчальних закладів під час семінарів та практичних занять.

Сучасний рівень підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів вимагає поглиблення професіоналізації спеціалістів. Засвоєння основ педагогічної теорії та практичне знайомство зі шкільною практикою відбуваються у процесі спільного розвитку взаємопов'язаних між собою пізнавальної та предметно-практичної діяльності майбутніх учителів початкової школи. «Опанування системою педагогічних знань є передумовою оволодіння змістовою та операційною сторонами навчально-виховного процесу в їхній єдності», — зауважує О. Абдуліна [2, с. 32].

Можемо сформулювати **основні вимоги до фундаменталізації змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи**:

- фундація змісту семінарів і практичних занять з педагогічних дисциплін на основних теоретичних положеннях лекційного курсу;
- розкриття особистісно-професійних та особистісно-розвивальних можливостей змісту загальнопрактичної підготовки;
- зіставлення педагогічного теоретичного матеріалу та методичних аспектів, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю студентів.

Семінарські та практичні заняття з педагогічних дисциплін як організаційна оболонка загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи виконують такі функції:

- деталізують науково-теоретичну навчальну інформацію, засвоєну майбутніми педагогами в лекційному курсі;
- привчають до регулярної самостійної роботи з різноманітною джерельною базою;
- формують інтерес до науково-дослідницької діяльності в педагогічній сфері;
- сприяють розвитку професійно-творчого мислення майбутніх учителів, створюють сприятливе тло для залучення студентів до систематичної наукової діяльності;

— уможливлють здійснення регулярного моніторингу якості знань з педагогічних дисциплін;

— формують професійно-педагогічну упевненість студентів.

Реалізація дидактичної умови проблемно-понятійної інтеграції змісту педагогічних дисциплін спонукає до уточнення типів семінарських і практичних занять. Уточнюючи типи семінарських і практичних занять у контексті фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, виходимо з того, що ці форми навчального процесу повинні забезпечувати цільову єдність змісту професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи як у змістово-методичному, так і в організаційному аспектах.

Семінари та практичні заняття дослідники класифікують на підставі дидактичної мети (С. Зінов'єв, В. Чайка [715]), за домінантним способом навчальної взаємодії (М. Фіцула [684], Б. Євтух [212], В. Галузинський [136]). До апробованих різновидів, таких, як семінар — розгорнута бесіда, семінар-диспут, семінар — коментоване читання, семінар — розв'язування завдань, семінар — практична робота, семінар-конференція варто віднести семінар-відеопрезентацію, семінарське заняття — розв'язання педагогічної проблеми, семінар дослідницького характеру. Ці організаційні форми викладання педагогічних дисциплін представлені на рис. 3.3.

Відповідно до цільового призначення практикоорієнтованих форм навчального процесу, конкретизуємо зміст практичних умінь, що виробляються у процесі опанування змістом навчальної інформації

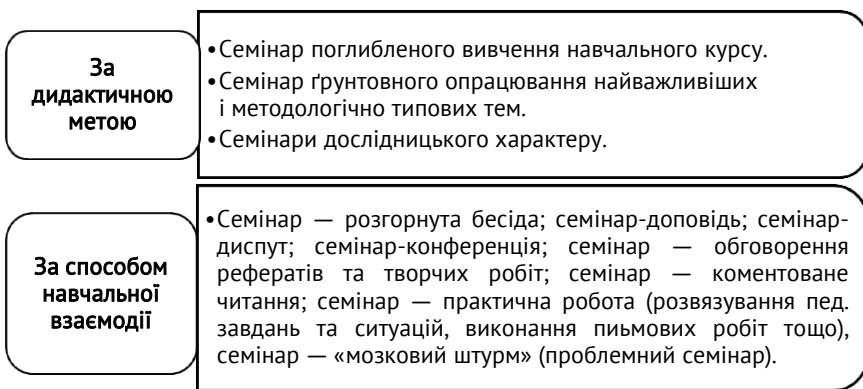


Рис. 3.3. Класифікація семінарських занять з педагогічних дисциплін

педагогічних дисциплін та підлягають фундаменталізації. Наразі пригадаємо, що в дидактиці затвердилася як вихідна теза про відбиття структури діяльності людини в структурі її здібностей (Н. Кузьміна [347] К. Платонов [513]), звідси, похідне твердження про те, що успішність будь-якої діяльності залежить, головним чином, від рівня сформованості умінь, є цілком правомірним. К. Платонов визначає уміння як сукупність знань і гнучких навичок, що забезпечує можливість виконання певної діяльності або дій у певних умовах [513]. Класикою вітчизняної дидактики є визначення поняття «уміння» С. Гончаренка: «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань; без останніх немає умінь. Творення умінь є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності [...], в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці» [158, с. 338]. Учений зазначає, що формування умінь проходить кілька стадій: а) ознайомлення з умінням; б) усвідомлення його смислу; в) початкове оволодіння умінням; г) самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань. Елементи умінь часто переходять в навички, які у свою чергу, «сприяють удосконаленню умінь, а інколи передують їх утворенню» [158, с. 347]. Цікавим з науково-педагогічної точки зору є проблема швидкості формування умінь та навичок, проблема переносу умінь та навичок, дослідження швидкості «згасання» та інші проблеми, які можна схарактеризувати як дидактико-психологічні. Вивчення кожної навчальної дисципліни, виконання вправ і самостійних робіт виробляє уміння застосовувати знання. В. Лозова вважає, що результати навчальної діяльності студентів відбиваються, окрім іншого (здатність індивіда до самостійного користування надбаними знаннями і здатність здобувати нові, усвідомлення способів дій, вибір оптимальних, критичність мислення, адекватна самооцінка), й у сформованості широкого спектру професійно орієнтованих умінь [370, с. 90–91]. Л. Спірін уводить у широкий науково-педагогічний обіг словосполучення «загальнопедагогічні уміння» [641], які формуються у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Сучасна дослідниця Л. Абдулліна вивчає феномен пізнавальних умінь майбутніх учителів початкових класів у контексті дослідження проблеми формування готовності майбутніх спеціалістів

до професійної діяльності. На її думку, успішність майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи залежить від уміння оцінювати різні варіантні розв'язання задачі до їх практичної перевірки; уміння раціонально організовувати свої дії в напрямі пошуку правильного рішення; уміння наполегливо шукати раціональний спосіб вирішення (здійснювати пізнавальний пошук); уміння гнучкості в пізнавальному пошуку [2].

У нашому дослідженні це широке поле практикоорієнтованих умінь майбутнього вчителя початкової школи ми обмежуємо лише тими, які формуються у процесі вивчення педагогічних дисциплін. На нашу думку, ті *уміння, які формуються внаслідок засвоєння змісту навчального матеріалу з педагогічних дисциплін та практичного використання отриманих знань, є **стрижневими***, всі інші (пізнавальні, комунікативні, рефлексивні тощо в найрізноманітніших комбінаціях та сполученнях) — *похідні, вторинні*. І стрижневі, і вторинні уміння, що формуються в результаті вивчення педагогічних дисциплін, повинні мати такі **основні ознаки**, як *гнучкість* (здатність раціонально діяти за будь-яких обставин), *стійкість* (збереження точності та темпу, «незважання» на будь-які обставини), *міцність* (уміння не втрачається навіть тоді, коли воно не застосовується) [489].

У таблиці 3.2 представлені основні групи вмінь, які виробляються в майбутніх учителів початкової школи у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Досвід свідчить, що студенти краще сприймають матеріал, якщо їм зрозуміла не лише його теоретична цінність, а й практичне значення для майбутньої роботи в школі як учителів початкових класів. Педагогічні дисципліни за своєю сутністю є практикоорієнтованими, і не зводяться до розбору ситуацій, вправ з підручників і посібників під час практичних занять і семінарів. Фундаменталізація загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи у процесі навчання пришвидшується від ступеня «включеності в задачу» або «захопленості» цією проблемою кожного студента. «Включеність у задачу» виокремлюється в західній педагогічній психології (task-involment, термін, уведений у широкий обіг Дж. Кулом [710]) як глибоке занурення в певну діяльність, бажання займатися саме цим видом діяльності, заняття цією діяльністю протягом тривалого часу.

**Розподіл основних груп умінь, що виробляються
у вчителів початкових класів унаслідок вивчення педагогічних дисциплін**

Різновид	Опис уміння
Сприжневі	Планувати педагогічну діяльність, висувати мету, формулювати завдання
	Застосовувати в навчально-виховному процесі широкий спектр методів та засобів навчання й виховання молодших школярів, обираючи оптимальне співвідношення для конкретних ситуацій
	Здійснювати ефективне управління навчальною діяльністю і спілкуванням учнів молодшого шкільного віку в урочний та позаурочний час
	Об'єктивно аналізувати навчальні ситуації, результати навчання й виховання молодших школярів, виявляти причини відставання в навчанні, недоліки в організації та здійсненні навчальної діяльності, розробляти ефективні засоби щодо їх подолання
	Застосовувати навчально-виховну роботу з учнями молодшого шкільного віку відповідно до основних педагогічних закономірностей та дидактичних принципів
	Самостійно визначати провідні педагогічні ідеї та надавати їм власну інтерпретацію
Похідні	Здійснювати самоосвітню діяльність, використовувати у практичній діяльності досягнення педагогічної науки і передового педагогічного досвіду
	Аналізувати власну педагогічну діяльність, розуміючи її переваги та недоліки
	Організовувати ефективну взаємодію з батьками молодших школярів, педагогічним колективом та громадськими організаціями
	Здійснювати власну дослідницьку діяльність у навчально-виховному процесі: уміння «бачити» проблему та розробляти напрями й шляхи дослідження цієї пролеми, застосовуючи різноманітні методи

I. Васильєв та Ю. Куль з'ясували, що «піддослідні з високою включеністю в задачу приймають і менше «безцільних» рішень, формулюють менше ізольованих цілей, які не мають відношення до досягнення загальних цілей, і більше інструментальних підцілей, спрямованих на досягнення загальної цілі, аніж піддослідні з низькою включеністю в задачу» [101, с. 147]. «Включеність у задачу» — індивідуально-психологічна характеристика індивіда, яка повною мірою проявляється під час семінарських і практичних занять шляхом *аналізу педагогічних ситуацій та залучення студентів у ситуації самооцінки власних дій у сюжетно-рольовій взаємодії*. Найчастіше

у процесі практичних занять з педагогічних дисциплін застосовуються педагогічні завдання та ситуації таких різновидів:

- завдання на вибір студентом стратегії поведінки або способу ефективного для початкової школи впливу (дидактичного, виховного);
- завдання та ситуації на вибір оптимального із декількох запропонованих варіантів;
- завдання та ситуації вироблення оцінного ставлення (дії школярів, педагогічного персоналу, батьків);
- ситуація стимулювання правильного професійного вибору та інші.

Наголошуємо: при застосуванні цих та подібних форм навчальної взаємодії варто пам'ятати, що зміст семінарських і практичних занять з педагогічних дисциплін спрямовується на закріплення найголовніших науково-теоретичних положень курсу. І захоплення викладачів тренінговими вправами та сюжетно-рольовими іграми під час практичних занять з курсу педагогічних дисциплін часто приховує невміння виокремити й сформулювати основні теоретичні положення певної теми, надати їм оптимальну практичну оболонку, не «перебираючи на себе» функцій часткових методик. Адже уміння студента поставити у процесі семінару з педагогічних дисциплін запитання викладачу щодо опрацьованої теми є також свідченням фундаментальності опрацювання змісту навчального матеріалу майбутнім педагогом. У свою чергу, як зауважував К. Ушинський, для викладача вміння ставити питання і поступово підсилювати складність і труднощі відповіді є однією із найнеобхідніших педагогічних звичок [674, с. 314]. Важливо, щоб запитання викладача під час семінару чи практичного заняття з циклу педагогічних дисциплін мали чітку логічну спрямованість, яка дозволяє майбутнім учителям початкової школи осмислити логіку знань, що засвоюються.

Традиційною для циклу педагогічних дисциплін стала форма проведення практичного заняття з «ведучим»-студентом. До такої роботи долучаються не лише студенти, які мають високий рівень поточної успішності: за наявності дозованої допомоги викладача розробити конспект такого заняття та провести його з однокласниками може й студент, що має посередній рівень успішності навчання, а з дозованою допомогою викладача й студент, який не виказував навчальної активності при вивченні педагогічних дисциплін.

Доцільним з точки зору фундаменталізації змісту загально-практичної підготовки майбутніх учителів початкової школи є прийом відеоперегляду фрагментів уроків чи виховних заходів під час практичного заняття з педагогічних дисциплін з організацією подальшого обговорення доцільності застосування вчителем початкової школи тих чи тих методів і прийомів. У такий спосіб досягається формування дидактичної готовності майбутнього вчителя початкової школи до проведення уроків та позакласних заходів з молодшими школярами. Для комплексу практичних занять педагогічного навчального курсу цей прийом застосовується у процесі вивчення тих тем, які безпосередньо мають вихід на формування практичних умінь та навичок студентів. Відповідно, дидактичне забезпечення такого практичного заняття зводиться до добору викладачем відеофрагментів навчально-виховного процесу за різним тематичним спрямуванням.

Інший напрям фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у загальному спектрі фундаменталізації загальнопрактичної підготовки — проведення практичних занять за певною темою в реальних умовах загальноосвітнього навчального закладу. Позитивний досвід організації навчальної діяльності студентів такого виду узагальнено в діяльності навчальних закладів Дніпропетровщини (школа-ліцей № 35 «Імпульс», НВК № 240, м. Кривий Ріг та інші). Майбутні вчителі початкової школи до виходу на педагогічну практику конкретизують запас професійно-педагогічних знань з певної теми, призвичаюється до зміни рольової позиції. У такому випадку виправдовуються слова Дж. Дьюї: «Для тих, хто працює з дітьми в дитячому садочку, дітьми дошкільного віку й учнями початкових класів, визначення рівня набутого досвіду й нових видів діяльності, значною мірою пов'язаних з ним, не становить особливих труднощів» [203, с. 68–69].

Пропедевтична психолого-педагогічна практика студентів другого курсу та активна практика четвертого й п'ятого курсів має суттєві цільові відмінності. Варто підкреслити, що педагогічна практика є невід'ємною складовою професійної підготовки майбутнього вчителя в багатьох країнах, про що зазначають у своїх дослідженнях Н. Авшенюк [9], В. Грачова [164], І. Задорожна [226], Л. Карпинська [280], Т. Кошманова [332], Л. Хомич [704] та інші вчені. У Великій

Британії педагогічна практика студентів триває не менше року, у Німеччині також останній рік навчання повністю відводиться на практичну підготовку шляхом стажування студента на посаді вчителя [340, с. 101]. Особливості організації навчально-практичної діяльності майбутніх учителів початкової школи всебічно досліджено в роботах Л. Хомич [700]. Оскільки цей напрям дотично стосується предмета нашого дослідження, акцентуємо увагу на тому, що педагогічна практика майбутнього вчителя початкової школи є своєрідним «лакмусовим папірцем», за допомогою якого перевіряється якість і ґрунтовність засвоєння студентами педагогічних знань, результативність вироблення стрижневих і похідних умінь, що формуються у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Тому поглиблення взаємозв'язку загальнопротичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи під час семінарів і практичних занять з педагогічних дисциплін і тих видів навчальних завдань, які виконуються студентами впродовж практики, є запорукою досягнення високої якості фахової підготовки.

3.2.3. НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ З ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Очевидним є той факт, що, не зважаючи на ту роль, яку відіграє зміст лекційного матеріалу та лекторський талант викладача під час аудиторних занять, фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін і прикінцева якість вузівського навчання багато в чому залежить від особливостей організації та здійснення самостійної роботи студентів. Сучасна вища освіта повинна орієнтуватися на вироблення самостійного мислення та практичних дій, — наполягав Дж. Дьюї в роботі «Democracy and education» [755].

Самостійна робота студентів у вищому навчальному закладі визначається як «вид навчальної діяльності, що виконується без безпосереднього контакту з викладачем або керований викладачем опосередковано через спеціальні навчальні матеріали; невід'ємна обов'язкова ланка процесу навчання, яка передбачає перш за все індивідуальну роботу у відповідності з настановою викладача чи

настановою, що міститься в підручнику, програмі навчання» [738, с. 294]. Уточнюється, що самостійна робота може здійснюватися як у позааудиторний час (вдома, у лабораторії, бібліотеці), так і в процесі аудиторних занять (у письмовій або усній формах).

Психологічні аспекти організації та здійснення самостійної роботи вивчали Є. Заїка [227], І. Зайцева [228], І. Зарубінська [235], Л. Подоляк [516], В. Юрченко [516] та інші психологи. Досліджено особливості мотивації самостійної пізнавальної діяльності (А. Бугрименко [92], І. Зайцева [228]), закономірності керування мотивацією учіння при організації та здійсненні самостійної роботи студентів (С. Занюк [233]), умови забезпечення студентів від «синдрому набутої безпорадності» (І. Зарубінська [235]), надано психологічний аналіз структури позитивного ставлення студентів до самостійної роботи (Н. Зубалій [250]) та інші проблеми.

Оперуючи поняттям *зміст самостійної навчальної роботи*, ми, беручи до уваги досягнення психолого-педагогічної науки, слідом за сучасними науковцями (В. Антропов [27], О. Воронова [128], О. Малихін [405], Г. Нагона [441], С. Остапенко [473], В. Чайка [715]), розуміємо під цим словосполученням сукупність цілей і завдань, що розв'язуються студентами у процесі самостійної навчальної праці, планової позиції послідовності їх змістової індивідуальної реалізації, науково обґрунтованого вибору особистісно-орієнтованих методів і засобів самостійної навчальної діяльності, етапів реалізації програмових настанов при спеціально організованій (безпосередньої або опосередкованої), скоординованої діяльності викладачів та інших суб'єктів навчального процесу, що стимулює професійно-творчий розвиток та саморозвиток студентів [473, с. 74].

Як правило, сучасні науковці розглядають феномен самостійної роботи студентів у контексті навчально-пізнавальної роботи, самостійної пізнавальної діяльності студентів. На думку науковців, самостійна навчально-пізнавальна робота — це різноманітні види індивідуальної та колективної діяльності студентів, які вони здійснюють на навчальних заняттях або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [406]. Дослідники вважають самостійну роботу завершальним етапом розв'язання навчально-пізнавальних завдань, які розглядалися на лекціях, семінарах, практичних і лабораторних заняттях.

Тож самостійна робота з педагогічних дисциплін є частиною загальної самостійної пізнавальної діяльності студентів, що протікає в умовах навчання у вищій школі.

За визначенням вітчизняних дослідників, самостійна пізнавальна діяльність студентів — це «комплекс дидактично передбачених зусиль, які збагачують інтелектуальну чутливість та сприяють поглибленому самостійному пошуку під керівництвом викладача тієї інформації (знань), яка «працює» на фаховий досвід (уміння та навички) та подальше професійне самовдосконалення» [439, с. 8], — саме таке визначення наводить О. Муковіз. Водночас, цілком слушною є думка українського дидакта В. Чайки про те, що, незважаючи на значний обсяг наукових робіт, в умовах кредитно-модульної системи організації навчання у вищій школі проблема формування досвіду самостійної пізнавальної діяльності студентів залишається малодослідженою [714, с. 206]. Дидакт наполягає: підготовку майбутніх фахівців слід спрямовувати на формування здатності до самостійної пізнавальної діяльності на всіх етапах процесу навчання: цільовому, процесуальному, результативному; під час аудиторних занять (індивідуальних, групових, фронтальних), у позааудиторний час [714, с. 207].

Самостійна навчальна робота студентів як організаційний та дидактичний феномен виникає з появою перших вищих навчальних закладів — університетів доби раннього європейського Середньовіччя. Уже в той час поступово утверджується думка про те, що значення теоретичних курсів полягає не в тому, що вони є заміником книги, а в тому, що у студентів пробуджується інтерес до читання і самостійного дослідження прослуханого, прагнення опрацювати зміст самостійно. Так, Р. Луллій, мислитель, теолог, викладач Паризького університету, при відкритті в цьому навчальному закладі курсів вивчення арабської та іудейської мов в одній із своїх промов наполягає на важливості для тих, хто навчається, самостійного пошуку знань для досягнення мудрості як найголовнішої чесноти людини [26, с. 249]. Уже в той час за панування схоластики, чільна увага приділяється методичним аспектам самостійної роботи студентів. «...Схоластичний метод починався з переходу від *lectio* до *questio*, а від *question* до *disputatio* [...] передбачаючи узагальнення добре відомої процедури [...] *questiones* і *responiones*, питання та відповіді. [...] У пошуках нових доказів [...] усе частіше застосовується

спостереження й експеримент», — пише французький дослідник Ж. Ле Гофф [365, с. 325]. Так закладалися підвалини самостійної дослідницької роботи студентів.

У процесі вивчення педагогічних дисциплін нині застосовуються всі сучасні, існуючі у вищих навчальних закладах, *різновиди самостійної роботи*:

1) аудиторна й позааудиторна (за місцем і часом здійснення самостійної роботи);

2) індивідуальна, парна, колективна (за кількістю її учасників);

3) обов'язкова, бажана, добровільна (за характером домінуючих навчальних стимулів);

4) очна й дистанційна (навчальні матеріали для самостійної роботи методично організуються так, щоб компенсувати відсутність контактів з викладачем, і, як наслідок, перекласти функції керівництва самостійною роботою з педагогічних дисциплін на тих, хто навчається);

5) репродуктивна, комбінована, творча (за характером завдань, що виконуються).

До цього переліку також додаються різноманітні завдання самостійної роботи, які виконуються студентами під час пасивної (пропедевтичної), активної практики та практик інших видів. Обсяг самостійної роботи визначено в межах кожної педагогічної дисципліни. Деякі науковці (В. Буряк [98]) відносять написання студентами курсових і кваліфікаційних досліджень також до завдань самостійної роботи дослідницького характеру: студент самостійно добирає необхідну наукову, науково-методичну інформацію, застосовує різноманітні прийоми її обробки, аналізу й узагальнення. Українські дидакти вважають, що до різновиду бажаної самостійної роботи належить участь студентів у наукових гуртках, об'єднаннях, товариствах, участь у студентських наукових конференціях, написання тез, статей, підготовка й виступ з доповідями тощо. До різновиду добровільної самостійної роботи студентів входить самостійна навчальна робота, що здійснюється в позааудиторний час, участь студентів у щорічних предметних олімпіадах різних видів, участь у конкурсах, вікторинах тощо.

Фундаменталізація змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін потребує зважати на *фактори успішності опанування*

змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін. Спираючись на рекомендації В. Антропова та Н. Шаталової [27], визначаємо, що до таких факторів належать:

— загальноорганізаційні: включають бюджет часу, наявність відповідної навчальної літератури, методичних посібників, комп'ютерно-технічної бази;

— методичні: планування, володіння з боку викладача широким спектром методів і прийомів організації самостійної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи (у тому числі — в інформаційно-дистанційному середовищі);

— психолого-педагогічні: урахування психологічних якостей, які потрібні для результативного здійснення самостійної навчальної діяльності та формування соціальних якостей особистості, необхідних для такої роботи.

Відповідні організація, проведення та контроль результатів самостійної навчально-пізнавальної роботи майбутніх учителів початкових класів дозволяють уникнути надмірної стандартизації та стереотипізації навчальної діяльності і, тим самим, забезпечити фундаментальність засвоєння змісту педагогічних дисциплін. У цьому зв'язку важливими видаються ефективність взаємодії аудиторної та позааудиторної роботи студентів (постановка завдань самостійної роботи нерідко відбувається під час лекцій чи семінарів, більшість навчального часу, відведеного на самостійну роботу, як правило, протікає позааудиторно), чітка постановка завдань самостійної роботи, відповідне дидактичне та матеріально-технічне забезпечення, контроль за ходом та об'єктивний і своєчасний аналіз результатів самостійної роботи, у разі потреби — застосування можливостей дистанційного навчання, про що мова йшла вище. Саме для педагогічних дисциплін важливо не лише перевірити міцність засвоєних у процесі самостійної роботи теоретичних положень, а й уміння майбутнього вчителя початкової школи бачити шляхи реалізації цих положень у практичній педагогічній дійсності, виробляти навички самостійного дослідження педагогічних явищ та процесів. Своєчасний контроль виконання планових завдань самостійної роботи, стимулювання ритмічності самостійної роботи студентів протягом певного семестру сприяє фундаменталізації педагогічних знань, виробленню потреби в педагогічній самоосвітній діяльності.

У роботах вітчизняних дослідників осмислюється той факт, що сучасна вища освіта покликана не стільки передавати знання, вчити їх обробляти й накопичувати, скільки конструювати нові, виконувати своєрідні «інженерні» функції щодо новітньої інформації, оскільки формування інтелектуального капіталу відбувається завдяки якісному росту знань. У цьому процесі важливі всі складники: своєчасний та оперативний обмін інформацією (оскільки цінність інтелектуальних ресурсів, на відміну від матеріальних, значно зростає при їх інтенсивному застосуванні), удосконалення технологій управління інформацією, своєчасне оновлення технічних можливостей тощо (І. Захарова [238]).

Уміння студента самостійно орієнтуватися в потоці навчально-пізнавальної інформації удосконалюється шляхом застосування такого новітнього різновиду самостійної роботи з педагогічних дисциплін, як укладання web-квестів. Методика роботи з інформаційними web-квестами описана Р. Гуревичем, М. Кадемією, М. Козяр [168]. На думку львівських науковців, саме web-квести сприяють активізації самостійно-пізнавальної діяльності студентів в умовах навчальної діяльності у вищих закладах освіти: «ураховуючи той факт, що у ВНЗ особливе місце займає дослідницька робота студентів, заслуговує на увагу інтеграція методу проектів з використанням Internet і рольових ігор. Такий вид проектів називають Веб-квестом» [168, с. 145]. Мандри-пошуки в мережі — звичайний спосіб існування та задоволення пізнавальних потреб сучасної молодої людини. Спрямувати ці пошуки в навчально-пізнавальне русло — завдання викладача педагогічних дисциплін. Адже будь-який квест — це послідовність виконання завдань різних видів (конструкторські, творчі, компіляційні, «на переказ» та інші), деякі з них представлені блоками питань і переліком посилань (електронні адреси), де можна отримати необхідну для розв'язання завдання інформацію (М. Васильєва [103]). Педагогічний web-квест повинен мати список інформаційних ресурсів, необхідних для виконання завдання, опис етапів, дій, які треба виконати самостійно, припис до дії, який може бути представлений у вигляді спрямувальних питань. Також окремі web-квести містять коментарі й для викладача. Найбільш часто викладачами вищої школи розробляються «переконувальні», дослідницькі, наукові, оцінні web-квести [103].

Отже, новітні підходи до фундаменталізації змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін зводяться до надання студентам можливості вільного вибору з широкого спектру диференційованих завдань, які найбільше відповідають індивідуальним особливостям майбутніх учителів початкової школи при збереженні фундаментального характеру набутих педагогічних знань.

3.2.4. Оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Зміст педагогічних дисциплін опановується в повному обсязі шляхом організації та здійснення пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів. «Фундаментальність професійно-педагогічної підготовки забезпечується глибокою та різнобічною гуманітарною освітою педагога [...], розвитком його теоретичного мислення, зануреністю в контекст дослідницького пошуку певної наукової школи, виробленням чіткої методологічної та відповідальної моральної позиції в науці й освіті», — пише Є. Бондаревська [83, с. 10]. Нині маємо широке коло проблем, пов'язаних з розвитком творчого, дослідницького потенціалу майбутніх учителів початкової школи, який повинен реалізуватися у предметному середовищі вивчення педагогічних дисциплін. Сучасній початковій школі потрібен учитель, здатний не лише організувати навчально-виховний процес, а й досліджувати реальну педагогічну ситуацію, не лише здійснювати навчальні впливи, а й проводити моніторинг особистісного розвитку учнів молодших класів, не лише відтворювати культуро-відповідне середовище навчання, а й прогнозувати вплив цього середовища на розвиток учнів молодшого шкільного віку. Уся творча, інноваційна діяльність у сучасному освітньому просторі базується на наукових знаннях і дослідницьких підходах, вислідом ідей фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є образ майбутнього педагога початкової школи, інтегрованого в педагогічну науку, педагога, який повною мірою володіє методами педагогічного дослідження. До визначення образу такого педагога через системне уявлення про особистість підходить В. Рибалка. Він визначає творчу особистість

як «суб'єкт творчих соціальних взаємин та продуктивної діяльності з притаманними йому розвиненими, системно пов'язаними якостями, які забезпечують створення нових, суспільно значущих результатів» [543, с. 51]. Серед таких якостей — розвинута гуманістична спрямованість, духовність, інтелігентність, почуття власної гідності та потяг до самовдосконалення, компетентність, плідна інтелектуальна, творча активність, що проявляється у створенні суспільно-значущих цінностей, — тобто все те, що зумовлює високий рівень соціальних зв'язків між особистістю й суспільством та їх взаємний поступовий розвиток. Науковий інтерес становлять роботи, предметом вивчення в яких є творчі уміння особистості, шляхи розвитку творчих здібностей суб'єктів учіння (В. Кисільова [292], В. Лозниця [386], Г. Сельє [603], С. Сисоєва [615] та інші).

«Учіння як активна самостійна і пізнавальна діяльність виникає й безперервно проходить тільки там і тоді, де і коли діють мотиви пізнавальної діяльності», — констатував М. Ярмаченко [486, с.126]. Предметні олімпіади з педагогічних дисциплін, студентські наукові гуртки й товариства, студентські наукові конференції покликані поглибити професійно-педагогічне мислення майбутнього фахівця, розширити й урізноманітнити базові педагогічні знання, спонукати молоду людину до подальших наукових пошуків. Важливу роль у цьому процесі відіграє творча взаємодія студентів і викладача, який є консультантом не лише в набутті певної суми теоретичних знань, а й у виробленні власного погляду на ту чи ту наукову проблему педагогічну ситуацію. «Якщо вища школа зуміє створити умови для формування самостійно і творчо мислячої особистості, яка вміє професійно орієнтуватися у швидкозмінних соціально-економічних ситуаціях сучасного суспільства, тоді й кожен член цього суспільства відчує значущість такої вищої школи як суттєвого елемента держави, зрозуміє потребу в такій освіті», — зауважує Т. Дмитренко [193, с. 65–66].

Майбутній учитель початкової школи повинен швидко впроваджувати досягнення педагогічної науки в педагогічну дійсність, творчо адаптуючи їх до умов реальної навчальної взаємодії, постійно шукати й добирати засоби удосконалення навчального процесу. Пізнавально-творча діяльність майбутніх учителів початкової школи — не лише наслідок фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, як це видається на перший погляд, а й чинник, завдяки

якому досягається фундаментальність засвоєння педагогічних знань. «[...] Викладання в аудиторіях або під час семінарів чи в лабораторіях відгукується на всі нові й старі теорії та відкриття в науці» [150, с. 313].

У цьому зв'язку мова йде про різноманітні форми позааудиторної діяльності, за допомогою яких розкривається пізнавально-творчий потенціал студентів на тлі вивчення педагогічних дисциплін. Предметні гуртки й наукові студентські товариства, проблемні наукові групи не лише доповнюють традиційні форми навчального процесу, організація та зміст роботи в них суттєво відрізняється від традиційних, оскільки передбачається дослідження проблем, обраних самими студентами, з урахуванням індивідуальних пізнавальних схильностей, запитів. Для предметних педагогічних гуртків, у яких об'єднуються студенти молодших курсів (для педагогічних дисциплін, як правило, другого курсу), важливо сформувати у студентів уміння систематизувати й класифікувати педагогічні явища, визначити актуальні для сьогодення напрями дослідницької діяльності. Для студентів старших курсів, об'єднаних у наукові педагогічні товариства та проблемні групи, важливою є налагоджена внутрішньогрупова взаємодія під час спільної дослідницької діяльності у спектрі вивчення певної педагогічної проблеми. У педагогічних навчальних закладах України накопичений цікавий досвід організації педагогічних гуртків студентів — майбутніх учителів початкової школи. Як правило, у такий гурток об'єднуються студенти, зацікавлені в дослідженні певної проблеми. Так, майбутні вчителі початкових класів психолого-педагогічного факультету КІП ДВНЗ «КНУ» працюють у гуртках «Особливості роботи з дітьми 6-річного віку», «Проблеми вивчення інформатики в початковій школі», «Шляхи розвитку творчості молодших школярів» та інші.

Однією з оптимальних організаційних оболонок оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи з метою його фундаменталізації є студентські педагогічні читання: студенти мають можливість відчувати себе дослідником у педагогічній царині, вчать представляти слухачам результати попередньої самостійної дослідницької діяльності у вигляді доповідей, дістають досвід публічних виступів та участі в дебатах. Так, у ході педагогічних читань, присвячених 125-й річниці з дня народження видатного українського педагога А. С. Макаренка, студенти

Криворізького педагогічного інституту Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет» виступили з доповідями на такі теми: «А. Макаренко і влада», «Педагогічна теорія А. Макаренка і сталінський ГУЛАГ», «Естетика комунарського виховання» та інші. Контраверсійні коментарі й зауваження студентів під час педагогічних читань базувалися на теоретичних знаннях, отриманих майбутніми педагогами під час лекцій та семінарських занять з історії педагогіки, циклу педагогічних дисциплін, самостійної пізнавально-дослідницької роботи.

Результативність процесу вивчення педагогічних дисциплін стає очевидною під час участі студентів у таких організаційних формах, як предметні олімпіади, зокрема, студентської олімпіади зі спеціальності «Початкова освіта». Демонстрація педагогічних знань у поєднанні з методичною компетентністю та творчим ставленням до виконання завдань — прикметні характеристики цієї форми. Плідним і виправданим з організаційно-педагогічної та науково-теоретичної точки зору можемо вважати позитивний досвід проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки за спеціальністю «Початкова освіта», накопичений у Кіровоградському державному педагогічному університеті ім. В. Винниченка.

«Процес навчання у педагогічному вищому навчальному закладі лише тоді буде сприяти розвитку творчості майбутніх учителів, коли їм буде надана широка можливість самостійного вибору альтернативних спецкурсів, різних варіантів профільних дисциплін», — пише О. Абдулліна [3, с.28]. Широкий спектр педагогічних спецкурсів та спецсемінарів, пропонований майбутнім учителям початкової школи, сприяє систематизації загальнопедагогічних знань, розширенню арсеналу саме тих практичних умінь, які стануть у пригоді майбутнім педагогам під час організації навчальної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку, що мають специфічні потреби (обдаровані учні, школярі, що потребують підвищеної педагогічної уваги, також привертають увагу ті спецкурси та спецсемінари, зміст яких висвітлює актуальні досягнення педагогічної науки, недостатньо висвітлені в науково-літературних джерелах, або спецкурси, які є «творчою лабораторією» викладача — дослідника: викладач знайомить студентів з певною проблемою, над якою працює сам, розкриває методику своєї дослідницької діяльності, спільно зі студентами

долаються проблеми інформаційного пошуку: «саме на спецкурсі студентам прищеплюється смак до наукової роботи, прагнення взяти активну участь у науковій діяльності кафедри» [684, с. 201]. Тож педагогічні спецкурси, що пропонуються до уваги студентів, як правило, у сьомому або восьмому семестрах, сприяють фундаменталізації тих аспектів педагогічних знань, які лежать у багатоваріативній площині надання майбутніми педагогами компетентних освітніх послуг для сучасного контингенту тих, хто навчається в початковій школі, при звичають молоду людину до дії в умовах інтелектуальної свободи.

Як підсумок цього підрозділу, наведемо слова М. Серра, які можуть бути керівними щодо змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи: «Практикуй інакшість, інших людей, інші культури і дисципліни. Як і секрет відкриття, секрет підготовки знаходиться у мандрах, — чим ви більше знаєте про речі поза вашою діяльністю, тим більше ви зможете винайти» [609]. Стати винахідником у царині початкової підготовки учнів — неабияке набуття студента, який сьогодні вивчає педагогіку в її розмаїтті.

3.3. СУБ'ЕКТИВАЦІЯ СИНКРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У КЕННЕКТИВНИХ ДІЯЛЬНОСТЯХ ВИКЛАДАННЯ Й УЧІННЯ

«Педагогічний процес є постійною трансформацією зовнішніх впливів на внутрішні процеси особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості і чим вище її активність і самостійність у діяльності та спілкуванні, тим вища результативність педагогічного процесу» [370, с. 34], — констатує В. Лозова. Синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін суб'єктивується в діяльностях викладання та учіння. Особливості цієї суб'єктивізації висвітлюємо в цьому підрозділі.

І викладач, і студент вищого педагогічного навчального закладу є носіями предметно-практичної діяльності, носіями активності та пізнавального ставлення до навколишньої дійсності, значуща

частина цієї дійсності — навчальний процес. Діяльність суб'єктів навчального процесу спричиняє зміни в інших і в самих суб'єктах, тож ідея узгодженості цих діяльностей є визначальною. С. Вайман в «Неевклідовій поетиці» пише про те, що «ідея узгодженості — це вища цінність [...] діалогіки як «духовної ініціативи», причетної до атмосфери добровільних людських взаємин» [99, с. 398]. Аналогічні думки знаходимо в роботах С. Золотухіної [249], В. Огнев'юка [456], В. Рябченко [557] та інших. Суб'єктивізація синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін на основі ідеї узгодженості та взаємопорозуміння приводить до того, що «відпадає потреба у протиборстві, у критичних рейдах на територію опонента, палких інвективах і розвінчанні «чужих поглядів». Взагалі відпадає потреба в будь-якій духовній агресії щодо інакомислення» [99, с. 401].

Навчальна діяльність студента у вищій школі — учіння — в ідеалі і є синкретичною системою. У процесі навчальної діяльності створюється база знань для майбутньої професійної діяльності; навчальна діяльність реалізується в теоретичній і практичній формах, які взаємопов'язані; вона має продуктивно-перетворювальний характер, нерідко (наприклад, під час практики) — творчо-продуктивний. Навчальна діяльність у вищій школі протікає під впливом викладачів, з іншого боку, успіх її значною мірою зумовлений рівнем організації самостійної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання. Сутність професійної діяльності викладача вищої школи найкраще ілюструється судженням Л. Петражицького, людини, яка однією з перших осмислила сутність педагогічного процесу вищого навчального закладу та питання співвідношення й поєднання наукового змісту предмета з педагогічними вміннями (праця «Університет і наука»): «Не красою говоріння повинен викладач приваблювати слухачів, а ясністю думки і чіткістю постановки наукових проблем» [502, с. 7].

Характеризуючи сучасні сутнісні особливості навчальної діяльності майбутніх учителів і професійної діяльності викладачів вищої школи, науковці, як правило, буденно застосовують терміни «співробітництво», «партнерство», «співпраця». Ці терміни є звичними для системи загальноосвітньої підготовки, але донині неоднозначно тлумачаться на рівні вищої школи. Наприклад, Р. Піонова в навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» пише про те, що «автор свідомо уникає термінів «педагогічне співробітництво», «педагогіка

співробітництва», оскільки вони стосуються далеко не всіх видів та форм дійсності» [510, с. 3]. Уважаючи таку точку зору відгомонам патерналізму, який практично не властивий найкращим світовим університетським системам, спрямовуємо дослідницьку увагу на об'єктивний аналіз дидактичної взаємодії (Н. Філіпенко [681], О. Якубовська та І. Гапійчук [747] та інші) викладача та студентів у навчальному процесі, одночасно зважаємо на ті дидактичні умови, в яких постає пропонована нами синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Вітчизняні дослідниці О. Якубовська та І. Гапійчук характеризують дидактичну взаємодію як навчання за схемою $S1 \leftrightarrow S2$, де $S1$ — це педагог, викладач, «людина, що викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як до партнера, інформативна змістовна особистість, цікавий співрозмовник» [747, с. 38], а $S2$ — студент, взаємодія з яким розглядається викладачем як співробітництво у вирішенні навчальних завдань при його організаційній, стимулювальній, координувальній, підсилювальній реакції. Дидактична взаємодія в межах навчального процесу вищої школи спрямована в майбутнє. Сучасні дослідники акцентують увагу на тому, що практично всі без винятку концепції педагогічної освіти орієнтовані на підготовку «майбутнього вчителя». Дійсно, якщо звернути увагу на теми дисертаційних досліджень з педагогічних спеціальностей останніх років, очевидним стає такий факт: дослідницькі зусилля концентрує на собі «майбутній педагог»: «Така постановка питання вказує, що автори дисертацій заздалегідь базуються на думці про те, що підготувати вчителя — професіонала за той період навчання у вузі і тими засобами, які знаходяться в розпорядженні вузу, неможливо. Справжнім учителем випускник вузу може стати лише в майбутньому — у процесі подальшої практичної роботи» (Є. Бондаревська [83, с. 5]). Частково нівелювати цю ситуацію допомагає педагогічна практика, та її питома вага в загальній структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зменшується з кожним роком. Тож зоною перетину феноменів «майбутній учитель» і «теперішній студент», оптимальною оболонкою дидактичної взаємодії вважаємо **кеннективність викладання та учіння**. Суб'єктивація синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін відбувається в діяльностях викладання й учіння як кеннективних

(від англ. connection [kə'nekʃ(ə)n] — 1) зв'язок, 2) узгодженість [17, с. 72] та лат. connectere — поєднувати).

Чи є правомірним уведення в науковий обіг терміна «дидактичний кеннективізм» і чим він відрізняється від дидактичної взаємодії?

У наукових роботах дидактичного спрямування дидактична взаємодія характеризується як дія двох або більше суб'єктів навчального процесу, спрямована на розв'язання окремих завдань і досягнення в підсумку проміжної й прикінцевої мети навчання, узгоджена діяльність з досягнення навчальних цілей та результатів з розв'язання учасниками значущої для них проблеми або завдання. Феномен кеннективного навчання (інколи в монографічній літературі застосовується термін «коннективізм» [496] на позначення одного й того ж явища) виникає на тлі новітніх досліджень навчального процесу в сучасних інформаційних оболонках. «Ключове положення коннективізму — знання — розподілене по мережах зв'язків (network of connections), і тому навчання полягає в можливості конструювати ці зв'язки і проходити по них», — визначають О. Андреев та В. Кухарчук, послуговуючись напрацюваннями С. Даунса та Дж. Сіменса [496, с. 87]. До певної міри ідея кеннективізму є творчою адаптацією ідей Л. Виготського про зону найближчого розвитку людини та ідей американського персонолога А. Бандури про соціальне навчання (Social learning theory) й соціально-когнітивну сутність особистості. Зокрема, А. Бандура, розробляючи модель взаємного детермінізму, розглядав функціонування особистості як продукт взаємодії поведінки, особистісних факторів (віра, очікування, самосприйняття) та впливу оточуючих [754]. Її соціально-когнітивна теорія описує модель «взаємної причетності», в якій пізнавальні, афективні та інші особистісні фактори й події оточення працюють як взаємозалежні детермінанти. Корисною з точки зору нашого дослідження видається думка кеннективістів про те, що навчання — це процес, який протікає в невизначеному (за великим рахунком) й мінливому середовищі, в якому постійно відбуваються зрушення основних елементів, «цей процес не може перебувати повністю під контролем особистості. Навчання може підтримуватись ззовні й «полягає в підтримці інформаційних джерел», здатність пізнавати щось нове є більш важливою, аніж ті знання, які ми маємо в теперішній час [496, с. 85].

Цілком поділяємо точку зору, відповідно до якої вибір чого вчитися і сенс навчальної інформації сприймається через призму реальності, що змінюється.

Феномен **дидактичного кеннективізму** дозволяє уявити процес учіння й процес викладання як *нову об'єднувальну реальність, що забезпечує двоєдність викладання й учіння як цілісного синкретичного феномену*, а не двох окремих діяльностей, що мають спільний напрям розгортання та час від часу перетинаються: *викладач і студенти при дидактичному кеннективізмі одночасно працюють над розв'язанням певних навчальних і наукових завдань, змінюючи рольові позиції* (застосовуючи поетичне визначення О. Мандельштама, «і сліпець, і поводир» одночасно: вчимо й учимось самі), що є вкрай корисним саме для педагогічної сфери і утвердження теперішнього студента в ролі педагога, який може реалізувати педагогічні функції не лише в майбутньому, а й у теперішній час (виступаючи «співавтором», дублером лекції, проводячи семінарське заняття, координуючи свою роботу та роботу одногрупників, наприклад, над web-квестом, проявляючи пізнавальну ініціативу у виконанні навчальних проєктів, здійснюючи обмін «артефактами розуміння» між одногрупниками, студентами та викладачем тощо). У такий спосіб «привласнюється» науково-педагогічне знання у всій його повноті та різноманітних формах утілення: «[...] повнота наукового знання й укладає той фундамент, на якому лише і може затвердитись [...] двоєдність викладання й учіння», — пише С. Гессен [150, с. 314].

Згідно з теорією самоефективності А. Бандури, думка людини про її власні здібності може привести до успіху або невдачі та може вплинути на кількість зусиль, які людина докладає для досягнення успіху [754]. «Синдром невдачі» — один із термінів, яким характеризується навчальна діяльність студента, що підходить до розв'язання навчальної проблеми із заздалегідь визначеною установкою на низький успіх. Такі студенти мають схильність «відступати» при появі труднощів (когнітивного, когнітивно-пізнавального, особистісного плану). Психологи описують цей феномен як «навчальна безпорадність». На відміну від студентів з низьким рівнем навчальних здібностей, які зазнають невдач навіть у випадку докладання великих зусиль, студенти з навчальною безпорадністю припиняють виконання навчального завдання, зазнавши перших невдач. Тож дидактичний

кеннективізм набуває виняткового значення саме в навчальній діяльності цієї категорії майбутніх учителів початкової школи. Добір індивідуальних завдань, залучення таких студентів до групового виконання навчальної роботи сприяє збереженню самоповаги й дозволяє уникнути «дидактичного ізоляціонізму». Цікаво, що західноєвропейські та американські персонологи (А. Адлер [753], А. Бандура [754], Е. Еріксон [758] та інші) пояснюють виникнення «дидактичного ізоляціонізму» двома основними причинами: «гіпотезою невинності» та «гіпотезою его-захисності». Сутність першої зводиться до того, що погіршення навчально-виконавчих умінь виникає внаслідок усвідомлення неможливості контролювати прикінцеві результати. Сутність другої — погіршення навчально-виконавчих умінь — виникає від намагання захистити відчуття власної гідності перед імовірнісною невдачею та зберегти відчуття впевненості у своїх здібностях.

Феномен кеннективної діяльності переводить у практичну площину одразу декілька тверджень-аксіом сучасної професійної психології:

— твердження Дж. Ніколс про те, що суб'єкти (у тому числі — цієї вікової категорії) переважно судять про свої здібності на основі умов довколишнього середовища [764];

— твердження-характеристику зрілої особистості, яку надає Г. Олпорт, про те, що зріла особистість не просто пристосовується до середовища, адаптується в ньому, а й змушує середовище пристосовуватися до своїх вимог, таким чином, змінюючи його під час своєї діяльності, здійснюючи свідомий вплив на навколишнє середовище [710];

— твердження А. Адлера, К. Хорні, Г. С. Саллівана про те, що будь-яку діяльність неможливо уявити без неперервного руху в напрямках росту та розвитку: лише в русі за напрямом особистісно значущих цілей індивід самоудосконалюється, визначає свою подальшу долю, підвищує самооцінку, знаходить своє місце в житті [753];

Суб'єктивація синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у діяльностях викладання й учіння як кеннективних відбувається шляхом:

— включення студента й викладача педагогічних дисциплін у різноманітні мережі соціальної, віртуально-соціальної взаємодії, налагодження й підтримки широкого спектра зв'язків;

— заохочення й підтримки прагнення майбутнього вчителя «бути в контексті» навчальної педагогічної дисципліни, бачити сенс її вивчення;

— прийняття самостійних рішень у межах навчального процесу як наслідок навчальної взаємодії.

Кеннективна діяльність забезпечує майбутньому вчителю максимальну включеність у навчальне завдання, глибоке занурення в певну навчальну ситуацію, підтримує прагнення займатися навчанням протягом тривалого часу. Зміст педагогічних дисциплін спонукає студента проявляти себе у якості дослідника, призвичаює контролювати події залежно від висунутих питань та відповідей оточуючих. У такий спосіб формуються не лише базові професійні уміння й навички майбутнього вчителя початкової школи, — формується вміння розуміти іншого.

Думку про місію майбутнього вчителя як людини, яка розуміє інших, сформулював свого часу Д. Ліхачов [383]: позбавте людину пам'яті й усіх знань, якими вона володіє, відірвіть її від письмового столу і змусьте займатися тяжкою роботою, але якщо вона збереже вміння розуміти інших людей, розуміти людей інших культур, розуміти широке й різнобічне коло чужих ідей, витворів мистецтва, укладу, побуту, якщо вона збереже навички розумової соціальності, збереже свою сприйнятливості до інтелектуального життя, — це й буде інтелігентність [383], розуміння іншого. У реаліях сьогодення поняття «вчитель» та «інтелігент», на жаль, втратили свою тотожність. Втрата, яка вкрай згубно відбилася саме на початковій ланці шкільної освіти. Є шанс, що кеннективність, окрім предметних надбань, сприятиме збереженню й відтворенню інтелігентності як сутнісної якості майбутнього вчителя.

Висновки до розділу 3

Третій розділ дослідження присвячено розробці концептуальних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи.

Ми активуємо механізмами дидактичного моделювання як сучасні дієві засоби впливу на педагогічну дійсність. Визначальною характеристикою дидактичної моделі, що розробляється, постулюється синкретичність. У свою чергу, синкретичність зумовлює наявність таких рис, як цілісність, об'єктивність процесу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Визначено, що синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є організованим і упорядкованим системним утворенням з чітко субординованими об'єктивними внутрішніми і зовнішніми зв'язками, в якій структурується вже відомий і продукується новий зміст педагогічних дисциплін з метою забезпечення гарантованої якості професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Розроблено концептуальні основи моделювання змісту педагогічних дисциплін з метою його фундаменталізації:

- логіко-емпірична єдність змісту педагогічних дисциплін;
- конструктивний альтернативізм;
- понятійна стрижнезація, яка втілюється у формування понятійно-змістових ліній.

Цільова частина синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін об'єднує попередньо визначені та схарактеризовані методологічні парадигми й підходи, закономірності й комплекс принципів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Змістове поле синкретичної моделі продукується визначеними дидактичними умовами фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Розробляється й деталізується технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Наголошується на доцільності такої подачі технологічного опису, при якій чільна увага приділяється як внутрішнім механізмам реалізації синкретичної моделі, так і зовнішнім процесуально-змістовим особливостям. З точки зору аналізу дії внутрішніх процесуальних механізмів виокремлюємо п'ять послідовних фаз: осмислення студентами особливостей представлення та послідовності вивчення змісту педагогічної дисципліни (педагогічних дисциплін); знайомство майбутніх учителів початкової школи зі специфікою методичних прийомів, що використовуються у процесі вивчення педагогічної дисципліни; вивчення оптимальної структури видів майбутньої

професійної діяльності вчителя початкової школи шляхом засвоєння навчальної інформації відповідного спрямування; включення педагогічних знань у загальну систему професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Зовнішні змістово-процесуальні механізми синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін висвітлюються за такими напрямками: фундаменталізація змісту науково-теоретичної інформації (як навчальної) в підготовці майбутніх учителів початкової школи; фундаменталізація змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкових класів під час вивчення педагогічних дисциплін; розробка новітніх підходів до фундаменталізації змісту самостійної роботи з педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкових класів; оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Фундаменталізація змісту науково-теоретичної інформації в підготовці майбутніх учителів початкової школи (перший напрям) базувалася на дослідженні особливостей засвоєння студентами педагогічних понять і розробці авторської класифікації педагогічних понять: нами виокремлені три розряди педагогічних понять: а) за джерелом виникнення поняття; б) за широтою охоплення вихідних (стрижневих) ознак; в) за сталістю (мінливістю) семантичного забарвлення. Кожен розряд об'єднує декілька кластерів. Деталізуються напрями й способи (виокремлювальна абстракція, іррадація загального на одиничне, обмеження варіацій ознак, комбінування ознак) формування педагогічних понять у студентів-майбутніх учителів початкової школи.

Аналіз особливостей фундаменталізації змісту загальнопрактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи (другий напрям) висвітлюється шляхом розкриття особливостей засвоєння змісту педагогічних дисциплін під час практичних і семінарських занять: виокремлені групи стрижневих та похідних умінь студентів, які формуються на ґрунті опанування змісту педагогічних дисциплін.

Чільна увага приділяється особливостям представлення змісту педагогічних дисциплін у самостійній роботі студентів (третій напрям). Аналізуються різновиди самостійної роботи з педагогічних дисциплін, визначаються фактори успішності опанування змісту самостійної роботи майбутніми вчителями початкової школи.

Оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкової школи з педагогічних дисциплін (четвертий напрям) пов'язується з інтенсифікацією дослідницької діяльності та розвитком індивідуально-творчих здібностей студентів шляхом активації резервів позааудиторної роботи (діяльність гуртків і проблемних груп, творчі педагогічні конкурси, студентські читання, участь в олімпіадах тощо).

Означені фази та напрями реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін суб'єктивуються в діяльностях викладання й учіння як кеннективних. Феномен дидактичного кеннективізму тлумачиться нами як нова об'єднувальна реальність, що забезпечує двоєдність викладання й учіння як цілісного неподільного явища, а не двох окремих діяльностей, що мають спільний напрям розгортання.

Розробка концептуальних основ фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін на ідеях синкретичності та континуальності, які втілилися у створення синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін і представлення її детального технологічного опису, надають вагомі підстави для добору практичного матеріалу, спрямованого на перевірку дієвості основних теоретичних положень монографічного дослідження.

Розділ 4

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

4.1. ОБҐРУНТУВАННЯ КРИТЕРІАЛЬНОЇ БАЗИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

Відповідно до сучасних нормативних документів, результати навчання студента у вищому навчальному закладі визначаються як сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна *ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти* ([230] курсив наш). Дидакт вищої школи С. Архангельський пише про те, що для навчального процесу вищого навчального закладу характерні логічна й дидактична визначеність, тому для оптимального його (процесу) протікання необхідне чітке й обґрунтоване визначення завдань, вибір форм і засобів їх оптимального розв'язання, перевірка правильності рішення, визначення шляхів вдосконалення системи [33, с. 3]. Підтвердження цієї думки знаходимо в сучасних законодавчих документах, що регламентують діяльність вищих навчальних закладів: стаття 32, п. 3 Закону України «Про вищу освіту» містить твердження про те, що «Вищі навчальні заклади зобов'язані [...] мати внутрішню систему забезпечення якості освітньої діяльності та якості вищої освіти» [230].

На проблему дослідження критеріїв відбору змісту освіти й оцінки її якості представники європейської педагогічної науки звертали чільну увагу в різні часи: у добу Просвітництва в дискурсі емпірико-сенсуалістичних теорій виникають ідеї, в яких критикується

освіта, спрямована на вироблення світоглядності пізнання, робляться перші кроки у плані такого відбору змісту освіти й змісту навчання, який би спонукав суб'єкта, що пізнає, до прояву активності мислення та активності дій. У ХХ столітті поступово затверджується як дидактичний імператив думка про те, що критерії відбору змісту освіти, як і критерії якості засвоєння змісту, є вислідом попереднього глибинного теоретичного дослідження специфічних властивостей навчального матеріалу та особливостей його подачі, «прогнозування дидактичної цінності того чи того способу викладу» (А. Сохор [638, с. 12]).

Нині в основному українські дидакти вищої школи (В. Буряк [96], С. Гончаренко [157], О. Коновал [663], І. Малафіїк [404], О. Малихін [405], Т. Туркот [663] та інші), розробляючи *критерії якості навчального процесу*, апелюють до європейського досвіду та рекомендацій з освітньої політики, які вироблені відповідними структурами ЄС. У найбільш загальному вигляді ці критерії зводяться до:

— *відповідності чинним стандартам і професійно-кваліфікаційним характеристикам;*

— *відповідності між теоретичними знаннями та практичними уміннями;*

— *сформованості в майбутніх фахівців потреби в постійному професійному розвитку й удосконаленні.*

Питання існування загальних факторів, що впливають на формування змісту педагогічних дисциплін, як і змісту педагогічної освіти в цілому, та визначення принципів, критеріїв відбору змісту є суперечливим у сучасній дидактиці вищої школи. Чинними тут є конвенціональні підстави (від лат. *convention* — згода, угода, «наслідок довільної угоди, конвенції між ученими» [108, с. 447]): зручність саме конвенціоналізму пояснюється тим, що зміст педагогічних (і ширше — гуманітарних) дисциплін нерідко зумовлений ідеологічними, політичними обґрунтуваннями. Та справа не лише в цьому. Як відомо, загальним сучасним принципом відбору змісту освіти є співвідношення знань, способів діяльності, функцій громадянина і системи суспільних цінностей, які підлягають освоєнню з урахуванням задоволення специфічних потреб індивіда і права його на вибір взаємозамінювальної різноманітності предметного змісту [492]. Остання теза — право на вибір взаємозамінювальної різноманітності предметного змісту — для практики викладання педагогічних

дисциплін у вищій педагогічній школі поки що залишається швидше декларацією про наміри, аніж реальністю внаслідок відсутності оптимального представлення самої «різноманітності предметного змісту» та нерозробленості механізмів взаємозамінюваності.

Розробка критеріально-оцінного механізму — важлива науково-методична справа, пов'язана із процедурою загального моніторингу якості вищої педагогічної освіти взагалі та якості професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи зокрема. Оперуючи поняттям «критерій» (від грецьк. *krino* — розділяти, вирішувати, судити [90, с. 164]), науковці, як правило, мають на увазі відмінно-визначальні ознаки, які дозволяють зробити подальший висновок про те, притаманні певні властивості певному предмету (явищу, феномену) чи ні. Критерії деталізуються в показниках. У педагогічних наукових роботах критерій — те загальне, яке складається із сукупності показників і в ньому деталізується. Про прикінцеву результативність процесу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін можемо робити висновки на основі розроблених критеріїв і показників засвоєння студентами змісту навчальної дисципліни.

Відомо, що загальними *критеріями (вимогами) відбору змісту освіти у вищій школі* (С. Архангельський [34], І. Кобиляцький [298], А. Кузьмінський [349], В. Лозова [370] М. Фіцула [684] та інші) є науковість, новизна (для навчального процесу відбирається лише та інформація, яка є результатом найновіших наукових досягнень у різних галузях і може слугувати основою для становлення людини як фахівця з погляду перспективи подальшої професійної діяльності), доступність, оптимальність трансляції змісту, відбиття особливостей майбутньої діяльності (професійна спрямованість змісту). Визначаючи критерії відбору змісту педагогічних дисциплін, беремо до уваги також ті вимоги, які є специфічними саме для дисциплін цього циклу. На нашу думку, власне зміст педагогічних дисциплін повинен відповідати таким **вимогам**:

— *враховувати соціономну природу майбутньої педагогічної діяльності* студентів вищого педагогічного навчального закладу;

— *зберігати пролонговану актуальність*: теоретичні положення, які підлягають засвоєнню, повинні зберігати своє значення й професійну цінність як на найближчу, так і на віддалену перспективу організації та здійснення навчально-виховного процесу в навчальних закладах;

— відбивати комплекс взаємозв'язків педагогічної дисципліни з іншими дисциплінами гуманітарно-антропологічного спрямування;

— мати чітке структурування та продуману систему внутрішньодисциплінарних зв'язків: «легше запам'ятовуються і швидше відтворюються структуровані знання, що мають значну кількість різних зв'язків» (С. Зімін [244, с. 16]).

Ми беремо до уваги твердження М. Читаліна, який у дисертаційному дослідженні пише про те, що новизна *критеріїв відбору фундаментального змісту* полягає в їх призначенні, переліку та структурі:

— внутрішні (іманентні) критерії: науковості (об'єктивної істинності, емпіричної точності, логічної строгості, достовірності); першооснови в системі знань; «довгоживучості», стійкості та консервативності знань;

— зовнішні (функціональні) критерії: універсальності й широти застосування; критерій умовної суспільно визнаної цінності (необхідності та важливості певного знання як основи світогляду, інтелекту й культури особистості; необхідності й важливості знання як основи професійної культури та професійної діяльності фахівця; необхідності й важливості знань як базису для продовження освіти) [719].

Базуючись на сказаному вище, визначаємо критерії фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін і показники його засвоєння майбутніми педагогами початкової школи. У цій справі зважаємо на той перелік теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які визначені як програмні вимоги до майбутнього вчителя початкової школи. На основі синтезу вимог у межах кожної педагогічної дисципліни конкретизуємо той об'єднувально-загальний початок, що представлений як змістова дисциплінарна сутність педагогічних дисциплін.

Як ми зазначали в першому розділі дослідження (див. пункт 1.3.2), процеси фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін можна представити у трьох вимірах: сутнісному, процесуально-операціональному, функціонально-перспективному, які дозволяють здійснити відповідне групування показників. Тож теоретико-методологічний аналіз надає нам підстави для групування **критеріїв фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін**:

а) *сутнісний вимір*: науковість змісту педагогічних дисциплін; універсальність; цілісність змісту, комплексність змісту педагогічних дисциплін; конкретність змісту;

б) *процесуально-операціональний вимір*: казуальність змісту педагогічних дисциплін (чіткі причиново-наслідкові залежності), широта та різноаспектність змісту педагогічних дисциплін; особистісно-творче забарвлення способів представлення змісту педагогічних дисциплін;

в) *функціонально-перспективний вимір*: практикоорієнтованість змісту педагогічних дисциплін; конвертованість змісту педагогічних дисциплін.

Критерії кожного виміру як загальні феномени уточнюються в показниках засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи, які, у свою чергу, ми розділяємо на два напрями, що пов'язані з теоретичними аспектами засвоєння змісту педагогічних дисциплін та практичними аспектами.

Критерії та показники фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін представляємо у зведеній таблиці 4.1.

Кожен показник має свій шифр. Наприклад, Т 1.4: четвертий показник першого, сутнісного, виміру, що характеризує теоретичний напрям засвоєння змісту педагогічних дисциплін: «Системність, ієрархізованість та упорядкованість засвоєної навчально-педагогічної інформації»; або П. 3.3 — це третій показник третього, функціонально-перспективного, виміру, що характеризує практичний напрям засвоєння майбутніми вчителями початкової школи змісту навчальних дисциплін: «Уміння майбутнього вчителя початкової школи спільно з викладачем або самостійно добирати, структурувати (у разі потреби) зміст навчального матеріалу, представляти в оптимальній формі зміст педагогічних дисциплін, активуючи знання, отримані в навчальній діяльності та шляхом самоосвіти».

Відповідно, міра і ступінь сформованості показників засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи дозволяють здійснити шкалування: *високий рівень засвоєння змісту педагогічної дисципліни (А), рівень засвоєння змісту педагогічних дисциплін, вищий за середній (В), середній рівень засвоєння змісту педагогічних дисциплін (С), рівень засвоєння змісту педагогічних дисциплін, нижчий за середній (Д), низький рівень засвоєння змісту педагогічних дисциплін (Е)*. Така п'ятирівнева градація уможливорює подальшу кореляцію отриманих результатів із загальними стандартами оцінки: національною шкалою та шкалою ECTS (уточнення: градації підлягають результати засвоєння змісту, параметри «незасвоєння» відсутні).

Таблиця 4.1

**Критерії фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін
та показники його засвоєння майбутніми учителями початкової школи**

Вимір	Критерії фундаменталізації змісту ПД	Показники засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи	
		Теоретичний аспект засвоєння змісту ПД	Практичний аспект засвоєння змісту ПД
1	2	3	4
1. Сутнісний	1. Науковість змісту педагогічних дисциплін	Т 1.1 Повнота наукових педагогічних знань майбутнього вчителя початкової школи	П 1.1 Опанування майбутнім учителем змісту педагогічних ідей, теорій, концепцій, закономірностей, правил, понять у сучасній науковій інтерпретації, розпізнавання та характеристика наукових проблем у контексті навчання, характеристика основних положень, доказів, висновків
	2. Універсальність змісту педагогічних дисциплін	Т 1.2 Глибина усвідомленості та осмисленості навчально-педагогічної інформації	П 1.2 Осмисленість студентом розмаїття взаємозв'язків і взаємозалежностей змісту навчально-педагогічної інформації, особливостей цілепокладання (цільове призначення змісту навчально-педагогічної інформації, «зануреність» у педагогічний контекст)
	3. Цілісність змісту педагогічних дисциплін	Т 1.3 Чітка сепарованість власне наукової педагогічної інформації та побутової інформації педагогічного спрямування	П 1.3 Уміння майбутнього вчителя початкової школи відділяти первинну науково-педагогічну сутність інформації від вторинно-побутових нашарувань
	4. Комплексність змісту педагогічних дисциплін	Т 1.4 Системність, ієрархізованість та упорядкованість засвоєної начально-педагогічної інформації, визначення міжпонятіних та внутрішньо понятійних зв'язків	П 1.4 Уміння систематизувати педагогічні явища й факти на певних підставах, визначати взаємозв'язки та будувати ієрархії педагогічних понять, упорядковувати судження педагогічного спрямування
	5. Конкретність змісту педагогічних дисциплін	Т 1.5 Конкретність суджень і умовиводів, сформульованих на основі засвоєння майбутніми вчителями початкової школи понятійного апарату ПД	П 1.5 Уміння сформулювати власне конкретне судження щодо певного педагогічного (історико-педагогічного) факту, явища, оперуючи набутими педагогічними поняттями, характеризувати дії, що витікають із змісту понять, чіткість понятійного апарату

1	2	3	4
2. Процесуально-операціональний	1. Казуальність змісту педагогічних дисциплін 2. Широта та різноаспектність змісту	Т 2.1 Визначення причиново-наслідкових залежностей у загальній структурі педагогічних знань	П 2.1 Уміння визначати причиново-наслідкові зв'язки та взаємозалежності в понятійно-категоріальній, хронологічно-історичній, практичній площинах та в зоні їх перетину на основі зіставлення й порівняння науково-теоретичних педагогічних здобутків і сучасної освітньої практики
	ПД 3. Доступність змісту педагогічних дисциплін	Т 2.2 Гнучкість (як здатність до творчого переносу) та комплексність застосування педагогічних знань	П 2.2 Уміння застосовувати комплекс набутих майбутнім учителем початкової школи педагогічних знань у ситуаціях навчальної та позанавчальної взаємодії, відтворення засвоєного змісту в іншій логічній послідовності без порушення логічних зв'язків
	4. Особистісно-творче забарвлення способів представлення змісту педагогічних дисциплін	Т 2.3 Обґрунтованість і доцільність педагогічних умовиводів майбутнього вчителя початкової школи	П 2.3 Уміння здійснювати обґрунтовані та доцільні з науково-теоретичної й практичної точки зору висновки й узагальнення
		Т 2.4 Засвоєння студентом оптимальної кількості науково-педагогічних понять, термінів визначень	П 2.4 Уміння послуговуватися своєчасно й доцільно, в оптимальній кількості педагогічними термінами, поняттями в навчальній взаємодії та повсякденному житті
		Т 2.5 Суб'єктивність (тут – як іманентно особистісне) забарвлення педагогічних суджень, що формулюються та формулюються на основі опанування змісту навчально-педагогічної інформації, здатність до творчої інтерпретації змісту педагогічних дисциплін	П 2.5 Уміння надавати власну інтерпретацію та висловлювати власне оцінне судження щодо теоретико-педагогічних фактів, педагогічних явищ, подій під час аудиторної та позааудиторної навчальної діяльності, творчо інтерпретувати засвоєний зміст у навчально-творчій діяльності різного спрямування та різного рівня складності, виконувати на цій основі творчі завдання (у тому числі – з елементами наукового дослідження)

1	2	3	4
3. Функціонально-перспективний	1. Практикоорієнтованість змісту педагогічних дисциплін	Т 3.1 Готовність доцільно застосувати педагогічні знання, уміння, навички в різноманітних ситуаціях навчальної та позанавчальної діяльності	П 3.1 Уміння й бажання майбутнього вчителя початкової школи активно застосовувати засвоєні знання в різноманітних ситуаціях навчальної взаємодії, послуговуватися ними щоденно за межами навчального процесу для оптимізації міжособистісних взаємин, досягнення взаєморозуміння
	2. Конвертованість змісту педагогічних дисциплін	Т 3.2 Готовність майбутнього вчителя початкової школи конвертувати набуті педагогічні знання у практичні вміння та навички	П 3.2 Уміння та здатність майбутнього вчителя початкової школи оптимально конвертувати знання, уміння та навички, отримані у процесі вивчення педагогічних дисциплін, у професійно-особистісні якості та властивості
	3. Релексивно-прогностична спрямованість змісту педагогічних дисциплін	Т 3.3 Рефлексивність процесу засвоєння змісту педагогічних дисциплін	П 3.3 Самоаналіз результатів засвоєння змісту педагогічних дисциплін, зіставлення результатів рефлексії з метою навчальної діяльності
		Т 3.4 Готовність майбутнього вчителя початкової школи до продукування нового змісту педагогічних дисциплін	П 3.4 Уміння майбутнього вчителя початкової школи спільно з викладачем або самостійно добирати, структурувати (у разі потреби) зміст навчального матеріалу, представляти в оптимальній формі зміст педагогічних дисциплін, активуючи знання, отримані в навчальній діяльності та шляхом самоосвіти

Визначені нами критерії фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін не претендують на універсальність як характерологічну ознаку, але ми пам'ятаємо, що «цікаві дослідження в конкретних науках (і в цілому, в будь-якій галузі) часто приводять до непередбачуваного перегляду стандартів без заздалегідь обдуманих намірів» (П. Фейерабанд [680]). Тож розроблені нами критерії є підставою для переосмислення сутнісних особливостей педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи та оновлення стандартів цієї підготовки.

4.2. ОСОБЛИВОСТІ АПРОБАЦІЇ СИНКРЕТИЧНОЇ МОДЕЛІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

«Педагогіка — вихованка багатьох наук. Спочатку в ній панували філософи. На короткий час вона потрапила під вплив біологів. Потім — психологів. Сьогодні педагогіка і в нас, і в усьому світі знаходиться під впливом соціальної психології: ранжуємо, тестуємо, анкетуємо, робимо зрізи — вивчаємо...» [636], — писав С. Соловейчик. Розробка критеріїв фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін і показників засвоєння змісту цих дисциплін майбутніми вчителями початкової школи надає підстави для широкомасштабної, різнопланової діагностичної роботи з використанням широкого спектра дослідницьких методів: застосування тестів навчального призначення, спостережень різних видів, опитувальників з ранжуванням отриманої інформації, вивчення продуктів навчальної діяльності студентів, застосування новітніх методів математичної статистики та комп'ютерної обробки отриманих експериментальних даних тощо.

Провідні вітчизняні спеціалісти в галузі педагогічної та психологічної діагностики В. Руденко та Н. Руденко зазначають: специфіка використання математичних методів у психолого-педагогічних дослідженнях визначається нелінійною природою об'єктів, складністю

досліджуваних структур та розмаїттям причиново-наслідкових зв'язків. Певні властивості мають якісний характер, і нерідко їх вимірюють лише на рівні категоріальних шкал. Це зумовлює застосування таких складних і потужних методів сучасної математики, як багатомірне шкалування, факторний і кластерний аналіз та ін. [553, с. 18]. С. Гончаренко в роботі «Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям» присвячує окремий підрозділ проблемі вимірювань. «Вимірювання в педагогічних дослідженнях полягає в присвоєнні за певними правилами числових значень величинам, які характеризують ті чи ті педагогічні явища. Реальний зміст цих величин визначають за допомогою змістового педагогічного аналізу відповідних аспектів і процесів навчання... Відповідність числових характеристик цим реальним величинам становить першу важливу умову коректності будь-якого кількісного дослідження» [156, с. 35]. Особливістю об'єктів у педагогіці та психології є значна мінливість, варіантність. Як правило, вони стохастичні за своєю природою, їхній поведінці притаманна невизначеність, станам — випадковість. Науковець-дослідник у своїй діяльності часто послуговується емпіричною інформацією і будує свої висновки за невизначених обставин. Зважаємо також на те, що повторення емпіричних процедур з тим самим об'єктом призводить до систематичних зсувів, зумовлених різними нерелевантними чинниками (втома, фактор навченості, невідповідність між латентними, «неспостережувальними» властивостями об'єкта і «спостережувальними» тощо). Тому урізноманітнення спектра математичних методів — запорука отримання об'єктивної діагностичної інформації, створення оптимальних підстав для формувальних упливів та впровадження авторських ідей науковця-дослідника в навчальний процес вищої школи.

Деталізуємо певні особливості діагностичної роботи, спрямованої на вивчення особливостей засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи. Рівень сформованості показників засвоєння змісту педагогічних дисциплін за першим сутнісним виміром визначається шляхом: а) включеного спостереження за ходом та результатами навчальної діяльності студентів під час лекційних, практичних, семінарських занять з навчальних дисциплін «Педагогіка» («Педагогіка початкової освіти», «Дидактика», «Теорія виховання») та «Історія педагогіки» (у додатку А міститься

«Схема аналізу практичного заняття для конкретизації особливостей засвоєння студентами змісту педагогічних дисциплін»; б) використання експрес-опитування для визначення особливостей засвоєння змісту навчального матеріалу з циклу педагогічних дисциплін; в) застосування завдань діагностичного спрямування (для з'ясування рівня сформованості певного показника або декількох показників засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи) під час практичних занять та індивідуальної роботи; г) спеціально дібраних діагностичних методик (див. далі опис однієї із них, — «Оцінка часових інтервалів»).

Для визначення рівня глибини й осмисленості навчально-педагогічної інформації (Т 1.2), конкретності суджень та умовиводів (Т 1.5) і загальної чіткості понятійного апарату (П 1.5) аналізуються конспекти лекцій студентів з циклу педагогічних дисциплін. Акцентується увага на:

- чіткості й послідовності здійснення запису лекційного матеріалу;
- наявності в конспекті лекцій основних понять теми;
- загальних особливостях фіксації лекційного матеріалу (помітки для себе, ймовірні питання до викладача у ході лекції тощо).

Наприкінці лекцій, які є стрижневими для засвоєння змісту певного навчального розділу (модуля) студентам пропонується заповнити картку-схему понятійно-термінологічного аналізу лекційної теми (взірець картки див. у *додатку Б*). З метою конкретизації рівня сформованості названих вище показників застосовується наприкінці вивчення певного модуля або окремої теми понятійний диктант та вправи на смислове завершення фрази (речення). У такий спосіб маємо змогу отримати інформацію про повноту педагогічних знань (Т 1.1).

Цікаву інформацію про особливості сприйняття студентами змісту теоретичного лекційного матеріалу з педагогічних дисциплін отримуємо, застосувавши методика «Оцінка часових інтервалів» А. Бугрименко [92, с. 20–21]. Методика базується на ідеї про мотиваційну зумовленість перцептивних викривлень: для людини, внутрішньо мотивованої, зануреної в стан «поток» навчальної діяльності час сприймається як швидкоплинний. За викривленнями індивідуального сприйняття часу студентами можна судити про глибину

«зануреності» в навчальну діяльність, міру зацікавленості лекційним матеріалом (показники Т 1.2. та П 1.2). У ході лекційних занять з педагогічних дисциплін через певні часові інтервали (через 9, 45 та 63 хвилини після початку лекції) студенти, не дивлячись на годинник, відзначають на картках, скільки часу пройшло від початку лекції. Бали за цією методикою визначаються таким чином: знаходиться сума відносної величини розбіжностей між часом, зовнішньо сприйнятим студентами (суб'єктивним), і реальним часом, себто бал рахується за формулою

$$N = St_1 = (t_{1 \text{ real}} - t_{1 \text{ sub}}) + (t_{2 \text{ real}} - t_{2 \text{ sub}}) + (t_{3 \text{ real}} - t_{3 \text{ sub}}), \quad (4.1)$$

де $t_{1 \text{ real}}, t_{2 \text{ real}}, t_{3 \text{ real}}$ — час, що пройшов з моменту початку лекції до моменту першого, другого, третього замірів відповідно;

$t_{1 \text{ sub}}, t_{2 \text{ sub}}, t_{3 \text{ sub}}$ — суб'єктивна оцінка студентом часу з моменту початку лекції до моменту першого, другого, третього замірів відповідно.

Оцінка здійснюється під час трьох послідовних лекцій з педагогічних дисциплін (наприклад, з курсу «Основи педагогіки» лекції за темами «Сутність, закономірності та принципи процесу виховання», «Формування наукового світогляду учнів», «Зміст процесу виховання») За результатами використання методики маємо можливість схарактеризувати глибину усвідомленості та осмисленості навчально-педагогічної інформації (Т.1.2), почасти — результативність цільового призначення змісту навчально-педагогічної інформації та «зануреність» у педагогічний контекст» майбутніх вчителів початкової школи (П.1.2). Обробка й узагальнення діагностичної емпіричної інформації дозволяють визначити кількість студентів, у яких фіксується збіг суб'єктивного та реального часу, й кількість студентів, для яких «занурення» в потік навчальної педагогічної інформації не відбувся або ж відбулося частково.

У якості діагностичної інформації за показниками третього виміру фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи (Т 3.1, Т.3.2, Т.3.3) застосовується методика Д. Тхоржевського, М. Ховрич [664]. Відповідно до цієї методики передбачається з'ясування таких позицій:

- 1) наявність попередньої (пропедевтичної) підготовки студентів до вивчення педагогічних дисциплін;
- 2) розуміння студентами суспільного значення професії вчителя початкової школи;
- 3) переконаність студента у власних педагогічних здібностях;
- 4) можливість поглиблено вивчати педагогічні дисципліни;
- 5) позитивний емоційний фон сприйняття педагогічних дисциплін;
- 6) наявність досвіду роботи в освітніх установах.

Для визначення наявного рівня показників засвоєння змісту педагогічних дисциплін майбутніми вчителями початкової школи, окрім вищевказаних методик, додається комп'ютерне тестування. Зупинимо дослідницьку увагу на процесуальних особливостях здійснення комп'ютерного тестування на прикладі навчальної дисципліни «Історія педагогіки». Перший і найбільш складний для розробника тестів етап – відбір тестового матеріалу та укладання тестових завдань. Тестовий матеріал навчального курсу «Історія педагогіки» в комп'ютерній тестовій системі Logit (платформа Moodle) поділено на два блоки: «Методологічні засади історії педагогіки як науки. Становлення та розвиток виховання й навчання: від первісних часів до середини XVIII ст.» (перший блок), «Історія розвитку і становлення теорії та практики навчання й виховання: з середини XVIII ст. до початку XXI ст.» (другий блок). Кожен блок містить 45 запитань, до кожного запитання в полі «відповіді» пропонуються чотири варіанти, один з яких є правильним (позначається відповідним маркером). Розробник тесту (викладач) вказує, яка галузь знань тестується, заповнює рубрики «Розділ» (блок тестових завдань), «Текст питання», «Варіанти відповідей», висвітлюється статус питання («опубліковане» чи «неопубліковане»), автоматично вказується автор тесту, дата створення, остання дата редагування окремого тестового питання. Застосовуються тестові завдання закритого типу. Розробниками тестової платформи Logit передбачені можливості коректування (редагування) тексту питань і варіантів відповідей. Тестовані (ними можуть бути не лише студенти, а й викладачі педагогічних дисциплін) можуть залишити свої зауваження щодо формулювання питань і пропозованих варіантів відповідей у полі «Рецензії». Можливість оперативного рецензування змісту тестових завдань (викладачами педагогічних

дисциплін, магістрантами, аспірантами, науковцями) відкриває широкі перспективи для вдосконалення тестового матеріалу, структури тестових завдань. Другий етап — безпосереднє тестування історико-педагогічних знань студентів. Обробка даних тестування здійснюється автоматично. Також автоматично визначається за кожною підгрупою тестованих середній бал (середній бал успішності тестування), дисперсія (від лат. *dispersio* — розсіяння; міра мінливості, що виявляє, наскільки зміна дисперсії залежної змінної (ЗЗ) співвідноситься зі змінами незалежної змінної (НЗ), тобто вказується та якісна змінна, яка викликає зміни ЗЗ [138, с.447]), мода (величина, що найчастіше спостерігається в числовому ряду [138, с. 450]). У *Додатку В* подається приклад загального (для підгрупи студентів) та індивідуального бланків тестування. Різнопланова діагностична робота створює оптимальні підстави для апробації апробації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у навчальному процесі вищої педагогічної школи.

Висвітливо певні особливості апробації розробленої нами синкретичної моделі на прикладі стрижневих навчальних курсів — «Педагогіка», «Історія педагогіки» — та окремих спецкурсів, які уможливають реалізацію вимоги взаємозамінювальності змісту професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Змістово-композиційне структурування базового навчального курсу «*Педагогіка*» на ідеях логіко-емпіричної єдності змісту педагогічних дисциплін, понятійної стрижнезації та конструктивного альтернативізму зумовлює виокремлення понятійно-змістових ліній на тлі масиву навчально-теоретичної інформації. Авторське бачення загальної структури цього навчального курсу подаємо у схематично-табличному вигляді (див. табл. 4.2) з конкретизацією окремих понятійно-змістових ліній і напрямів представлення майбутнім учителям початкової школи науково-педагогічної інформації.

Фундаменталізація змісту навчально-теоретичної інформації у процесі вивчення студентами навчального курсу «*Історія педагогіки*» (див. *Додаток Д*: фрагмент навчальної програми курсу) відбувається в межах зіставлення педагогічних концепцій вітчизняних і зарубіжних діячів освіти, порівняння внеску діячів освіти в розробку теорії педагогічної науки та активованості педагогічних ідей у сучасній практиці навчання й виховання.

**Моделювання змісту навчального курсу «Педагогіка»
(понятійно-змістові лінії)**

<p>Педагогіка: основи ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ виникнення педагогіки, основні етапи її становлення в різні історичні періоди; ✓ педагогіка як наука та педагогіка як практика (фундаментальне й прикладне значення); ✓ основні категорії педагогіки; сучасна педагогіка як розгалужена система педагогічних наук. 	ЗАГАЛЬНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІКИ
<p>Освіта й особистість ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ освіта як загальнолюдська цінність і спосіб залучення особистості до здобутків культури; проблема збереження й розвитку індивідуальності; ✓ фактори соціалізації особистості; співвідношення біологічних і соціальних чинників у неперервному процесі соціалізації особистості (альтернативність підходів, концепцій); ✓ вікові та індивідуальні особливості тих, хто вчиться; індивідуально-професійні особливості тих, хто вчить (роль, функції педагога в сучасному суспільстві). 	
<p>Вибираємо мету освіти (проблема цілепокладання в педагогіці) ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ історична зумовленість мети освіти; що впливає на її вибір; мета освіти в різні історичні епохи; ідея гармонійного розвитку особистості в історії людства, найвідоміші моделі освітніх систем; ✓ мета освіти в сучасному суспільстві (вітчизняні та зарубіжні трактування); нормативні документи про мету освіти (вітчизняні та ЄС); освітні стандарти й педагогічна творчість; ✓ цілісність педагогічного процесу, зумовлена його метою, основні закономірності педагогічного процесу. 	
<p>Дидактика ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ основи дидактики, її основоположники; популярні дидактичні концепції; сучасні дидакти-науковці; ✓ навчальний процес як основна ланка цілісного педагогічного процесу, його основні структурні елементи; процес навчання й процес наукового пізнання; основні протиріччя навчального процесу; ✓ функції навчання та його основні закономірності; принципи навчання; види навчання. 	ДИДАКТИКА
<p>Що вивчаємо (зміст освіти) ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ сутність змісту освіти, його історичний характер; класичні й сучасні теорії змісту освіти; основні компоненти змісту освіти; ✓ критерії відбору змісту середньої освіти, відбиті в нормативних документах; диференціація навчання та його профілізація (старша шкільна ланка); ✓ міжпредметні зв'язки; взаємозв'язок дидактики й методик викладання шкільних дисциплін. 	

<p>Як навчаємо ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ логіка навчального процесу, види навчання, огляд основних теорій навчання; ✓ форми організації навчального процесу в динаміці історичного розвитку; урок як основна форма навчання в сучасних загальноосвітніх закладах; позаурочні форми організації навчально-пізнавальної діяльності учнів; ✓ методи (поняття, класифікації) навчання, прийоми, засоби навчання; види і форми контролю результатів навчальної діяльності; 	ДИДАКТИКА
<p>Загальні основи виховання у школі та сім'ї ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ мета виховання та його гуманний, особистісно орієнтований характер; спільні засади шкільного та сімейного виховання особистості; ✓ закономірності й принципи виховного процесу; ✓ зміст процесу виховання (формування морально-світоглядних засад, громадянське виховання, розумове, естетичне, фізичне виховання в школі та родині) ✓ методи й прийоми виховання, вимоги до їх застосування. 	ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ
<p>Виховальні системи ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ педагогічна система сучасного загальноосвітнього навчального закладу: учнівський колектив, структура, особливості взаємодії учнівського й педагогічного колективів; ✓ роль і функції класного керівника, напрями діяльності, форми роботи; ✓ форми й види взаємодії батьків, учнів, педагогів; упередження проявів асоціальної поведінки учнів, школа як осередок громадського життя; ✓ учнівське самоуправління; волонтерство (різновиди); зарубіжні виховальні системи 	ТЕОРІЯ ВИХОВАННЯ
<p>Управління освітою ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ досвід управління навчальними закладами в історичній ретроспективі; сутність і принципи управління; ✓ державні органи управління освітою; органи місцевого самоврядування й підпорядковані їм органи управління освітою; органи громадського управління в освіті; органи колегіального управління в навчальному закладі; ✓ методична робота в школі; підвищення кваліфікації вчителів і механізми атестації; ✓ функції та обов'язки керівника загальноосвітнього навчального закладу. 	ПЕДАГОГІЧНА НАУКА
<p>Учитель-дослідник ←</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ методологічні основи педагогіки; основні методологічні підходи; ✓ шляхи вивчення педагогічної дійсності, логіка педагогічного дослідження, ✓ сучасні методи педагогічних досліджень. 	ПЕДАГОГІЧНА НАУКА

Так, у ході лекції-полілогу з елементами проблемного підходу «Світова педагогічна думка кінця XIX — першої половини XX століття» фундаменталізаційні процеси набувають чинності завдяки створенню низки проблемних ситуацій: студентам пропонується самостійно

визначити недоліки та переваги педагогічних теорій, створених у руслі течії нового виховання (Е. Кей, М. Монтессорі), експериментальної педагогіки (В.-А. Лай, Е. Мейман, А. Біне), педагогіки прагматизму (Дж. Дьюї, В. Кілпатрік, Е. Паркхерст). Дискусія розгортається в напрямках: а) результативність теорії, підтверджена (або не підтверджена) часом; б) застосування теорії або її окремих елементів у практиці роботи сучасних навчальних закладів (вітчизняних, західноєвропейських); в) представлення окремих ідей досліджуваних педагогічних теорій у нових педагогічних, психолого-педагогічних концепціях другої половини ХХ ст.

Один із варіантів *alternate-лекції* — подача навчальної інформації у формі діалогу викладача та вчителя-практика. Такий вид лекції дозволяє наочно продемонструвати дієвість історико-педагогічних ідей у реаліях сучасного навчального закладу. Саме така оболонка є вкрай доцільною, скажімо, для теми «Суспільно-педагогічна діяльність Й. Г. Песталоцці»: студенти — майбутні педагоги не лише знайомляться з етапами суспільно-педагогічної діяльності видатного швейцарського педагога та засвоюють сутність теорії елементарної освіти, а й зі слів учителя-практика переконуються, до якої міри ця теорія слугувала основою для створення методик початкового навчання рідної мови, математики, трудового навчання, розуміють, що ідея застосування звукового методу навчання грамоти здійснила революційний прорив у поширенні грамотності в Європі та світі. У ході такої лекції особливо цінною є здатність викладача вищого педагогічного навчального закладу до імпровізації, підтримання конструктивного діалогу зі студентами та вчителем-співавтором лекції. Безпосередній наслідок такої навчальної взаємодії — досягнення швидкої конвертованості змісту педагогічної дисципліни у практичну площину.

Результативність фундаменталізації змісту самостійної роботи з циклу педагогічних дисциплін стає очевидною під час семінарів та практичних занять. Уміння майбутнього вчителя початкової школи відділяти первинну науково-педагогічну сутність навчальної інформації від вторинно-побутових нашарувань (П.1.3) та вміння систематизувати педагогічні явища й факти на певних засадах (П.1.4) визначається шляхом застосування під час практичних занять спеціально дібраних завдань. Наприклад, у ході практичного заняття

за темою «Методи і засоби навчання» студентам пропонуються такі завдання:

1. Розмежуйте поняття «принцип навчання», «метод навчання», «прийом навчання». Висвітліть сутність дотичних та контраверсійних поглядів дидактів на сутність цих педагогічних понять.

2. Розкрийте підстави найбільш відомих класифікацій методів навчання.

3. Назвіть авторів найбільш відомих класифікацій методів навчання. На основі аналізу змісту представлених класифікацій визначте суто «авторську частку» і творчі запозичення.

4. Визначте функції та сенс кожної групи методів у навчальному процесі загальноосвітньої школи.

5. Побудуйте сенсово-поняттєві ланцюжки від «загальних закономірностей навчання» до «прийому навчання» (від загального до часткового).

6. Визначте основні та похідні умови, від яких залежить вибір методів навчання в навчальному процесі початкової школи.

7. Дайте відповідь на питання: чому застосування наочних методів навчання, на відміну від доби класичної педагогіки ми сьогодні не називаємо «золотим правилом дидактики» й «універсальним методом навчання». Чи може існувати взагалі «універсальний метод»? Власну думку обґрунтуйте.

8. Як ви вважаєте, які ще підстави можуть існувати для розробки нової класифікації методів навчання з урахуванням сучасного контексту здійснення навчального процесу?

Під час семінарського заняття з історії педагогіки, присвяченого розгляду шкільної справи доби українського Відродження XVI–XVII століття, аналізується діяльність українських братських шкіл. Традиційно матеріалом для аналізу є текст «Статуту Львівської братської школи. Порядок шкільний», у підручниках з історії української педагогіки підкреслюється демократичний характер цього документа, пропонується висновок, що саме демократичний зміст статуту сприяв поширенню братських шкіл та затвердженню аналогічних статутів. Студенти, обізнані з текстами І. Крип'якевича, звертають увагу на факт, який залишався поза увагою таких визначних дописувачів вітчизняної історії педагогіки, як О. Любар або М. Левківський: у Львівського братства було право ставропігії,

що забезпечувало йому верховенство над іншими українськими братствами як релігійно-просвітницькими організаціями, отже дієвим був саме адміністративний чинник. Без цього чинника в XVI ст. за наявності примітивних засобів комунікації зміст статуту, очевидно, так і залишився б надбанням виключно галицького освітнього ареалу.

Видається вкрай плідною робота студентів над педагогічними тезаурусами в межах педагогічних дистанційних курсів і виконання завдань самостійної роботи з поетапним контролем ходу та аналізом підсумків on-line. У Криворізькому педагогічному інституті функціонує дистанційний курс *«Історія педагогіки»*: студенти мають змогу самостійно знайомитися зі змістом лекційного матеріалу, переглядати фрагменти фільмів, науково-популярних програм, відеопрезентацій. Чітка структура завдань самостійної роботи в поєднанні з блочним представленням її змісту (див. *Додаток Ж*) сприяє виробленню вмінь майбутнього вчителя початкової школи активно застосовувати засвоєні знання в різноманітних навчальних ситуаціях, самостійно послуговуватися педагогічним категоріально-понятійним апаратом.

Взаємозамінюваність змісту педагогічних дисциплін у межах синкретичної моделі фундаменталізації досягається шляхом уведення в навчальний процес, поряд з базовими навчальними дисциплінами, низки спецкурсів. Пропонуємо авторські спецкурси: спецкурс *«Педагогічна компаративістика»* (*Додаток З* містить фрагменти базової та робочої навчальних програм) та спецкурс *«Проблемні питання історії української педагогіки»* (див. *Додаток К*).

Спецкурс *«Педагогічна компаративістика»* має на меті засвоєння студентами системи знань про особливості виникнення та розвитку фундаментальних педагогічних ідей, теорій, концепцій, порівняльних характеристик стану, основних тенденцій і закономірностей розвитку національних освітніх систем різних країн, зіставлення й узагальнення прогресивного науково-теоретичного та практичного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур.

Метою спецкурсу *«Проблемні питання історії української педагогіки»* є дослідження студентами особливостей розвитку й становлення вітчизняної освіти, педагогічної думки, шкільної справи в розмаїтті інтерпретаційних суджень, здійснення об'єктивного

аналізу історико-педагогічних подій, тенденцій, течій, що викликають неоднозначне тлумачення в сучасних східнослов'янських (українських, російських, білоруських) історико-педагогічних дослідженнях, висвітлення в навчальному процесі новітніх джерел історії української педагогіки, популяризація особливостей педагогічної діяльності маловідомих персоналій вітчизняної педагогіки, зіставлення вітчизняних педагогічних феноменів і загальносвітового педагогічного контексту; формування цілісного загальнопедагогічного світогляду сучасних студентів, вироблення на цій основі науково-історичного підходу до аналізу педагогічних фактів, концепцій, розвиток самостійного критичного мислення, бажання застосувати позитивний педагогічний досвід минулих поколінь у сучасному освітньому контексті; виховання пізнавально-шанобливого ставлення до вітчизняної педагогічної минувшини.

Поданий вище опис особливостей апробації основних ідей монографічного дослідження у практиці викладання дисциплін педагогічного циклу, за нашим задумом, спрощує процес упровадження науково-теоретичних здобутків у навчальний процес вищої педагогічної школи.

4.3. ПРОГНОСТИЧНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

«Здатність передбачати — найважливіша функція будь-якої науки, у тому числі — дидактики», — констатував А. Сохор [639, с. 12]. Зміст педагогічної освіти та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи нині базується на організаційних принципах дисциплінарного поділу. За цим же принципом укладається перелік наукових спеціальностей, який (перелік) відбиває широку диференціацію наук під загальною оболонкою «педагогічні науки», віддзеркалює більшою чи меншою мірою основні напрями наукової діяльності викладачів-дослідників. Проте реалії викладання й вивчення педагогічних дисциплін у вищих педагогічних закладах освіти, як і емпіричні результати, отримані дослідниками, часто

виходять за рамки вузької спеціалізації. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки значно збільшується частка міждисциплінарних досліджень, і проблема фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін виходить за межі власне дидактики вищої школи, — для її розв'язання потребуються зусилля вчених, що досліджують різні галузі педагогічної науки, сучасної гуманітаристики.

Нерівномірність, до певної міри «хвилеподібність» процесу засвоєння студентами — майбутніми учителями початкової школи змісту педагогічних дисциплін є свідченням правомірності тези про те, що жоден процес розвитку не складається виключно із надбань, будь-якому процесу притаманна внутрішня динаміка надбань і втрат. На тлі висвітлення процесуально-змістових аспектів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін не втрачають актуальності міркування українського педагога — дослідника Л. Ваховського про те, що проблеми сучасної вітчизняної освіти й виховання значною мірою зумовлені відсутністю чітких, достовірних соціальних і моральних орієнтирів. У цих умовах украї необхідні фундаментальні педагогічні дослідження, що сприяють становленню методологічного плюралізму й формуванню нового педагогічного мислення [105, с. 3]. Безперечно, професійно компетентна людина повинна бачити свою професію у всій сукупності її широких соціальних зв'язків, бути обізнаною в тих вимогах, які висуваються сучасністю до її професійних умінь та навичок, розуміти зміст і специфіку своєї діяльності, орієнтуватися в колі професійних завдань і бути готовою розв'язувати їх у мінливих соціально-економічних умовах сьогодення. Проте для наукового дослідження врахування широкого спектра взаємозв'язків і взаємовпливів, досягнення позитивних теоретичних і практичних результатів не є ознакою того, що в обраній темі вичерпане проблемне тло. І наші зусилля, спрямовані на розв'язання проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи, відкривають нові горизонти наукових пошуків.

Нам видаються перспективними для майбутніх досліджень у царині фундаменталізації змісту вищої педагогічної освіти декілька напрямів. *Перший напрям* пов'язаний із впровадженням інтегрованих інформаційно-дидактичних систем в освітню практику вищої педагогічної школи, проектуванням комплексного змістового середовища

за допомогою сучасних інтерактивних технологій, розробка шляхів поліпшення якості й результативності навчальної взаємодії викладача та студентів у комп'ютерно-мережевому середовищі. У цьому зв'язку на допомогу можуть прийти інструментальні програмні засоби пізнавального характеру, які ґрунтуються на принципі конструктора, що дозволяє створювати студентам власне розуміння нових концепцій, у межах яких надається можливість побудувати схему вирішення певної проблеми, часто візуалізовану. У ході цієї роботи студент демонструє розуміння нових знань і можливості нового застосування раніше отриманих знань. Подібні засоби відносять до категорії інтелектуальних навчальних систем, створення яких стає реальним завдяки інтенсивному росту можливостей персональних комп'ютерів (І. Захарова [237]).

Другий напрям подальших наукових досліджень у царині фундаменталізації змісту вищої педагогічної освіти пов'язаний із абсорбцією педагогічною наукою та, відповідно, педагогічними дисциплінами, новітніх досягнень у дотичних наукових площинах. Саме сьогодні окремим рядком варто наголосити на ускладненні методології дослідження системної інтеграції науково-педагогічного знання: виникнення нових галузей наукового знання, таких, як глобалістика, прогностика, синергетика, системне моделювання та низки інших, спонукає до постійного оновлення змісту вищої педагогічної освіти, включення до навчальних програм педагогічних дисциплін тих питань, які ще донедавна розглядалися виключно як об'єкти межевих наукових пошуків.

Третій напрям є відбитком вимоги забезпечення варіативності змісту навчальних програм у вищій школі. Він вимагає розробки неперервного педагогічного супроводу та комплексного дидактичного забезпечення у відповідності з дібраними варіантами змісту. Тож новітній вектор наукових пошуків, пов'язаних із проблемою фундаменталізації змісту педагогічної освіти, виникає внаслідок упровадження інтегрованих дидактичних систем в освітню практику вищих педагогічних навчальних закладів. Вкрай цікавою, актуальною і, водночас, складною за технологічним наповненням видається проблема подальшої розробки й деталізації методики викладання педагогічних дисциплін у вищих навчальних закладах (категоріально-термінологічний, процесуальний, технологічний прошарки).

Підвищений інтерес науковців і широкого педагогічного загалу завжди викликали й продовжують викликати проблеми, пов'язані із залученням сучасних досягнень вітчизняної та зарубіжної психологічної науки в інструментальний ареал дидактики вищої школи. Проблема узгодження змісту педагогічних дисциплін із індивідуально-особистісними властивостями тих, хто опановує цей зміст (*четверний напрям*), потребує для свого успішного розв'язання координованих зусиль дидактів вищої школи, викладачів, психологів, чия наукова спеціалізація пов'язана саме з навчальним процесом вищих закладів освіти.

Отже, окреслені напрями подальших наукових пошуків відкривають нові перспективи для поглибленого вивчення й деталізації окремих аспектів проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Висновки до розділу 4

Сьогодні для майбутніх педагогів відкриті шляхи моделювання сучасної педагогічної теорії на ґрунті засвоєних педагогічних знань, реалізації теоретичних ідей у практичній педагогічній діяльності. Тож вкрай важливо, щоб педагогічна інформація не сприймалася студентами лише як суто «пізнавально-професійна», занадто теоретизована й відірвана від практичної дійсності. Вона повинна бути затребуваною в її найкращих досягненнях та активованою в сучасних освітянських реаліях.

У четвертому розділі монографічного дослідження висвітлюються питання, пов'язані з практичною реалізацією синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Підставою для такої реалізації стала розробка критеріїв фундаменталізації змісту за трьома вимірами (сутнісним, процесуально-операціональним, функціонально-перспективним) та показників засвоєння змісту майбутніми вчителями початкової школи (виокремлення теоретичних і практичних аспектів у кожному показнику).

Опис особливостей реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін (чотири основні напрями) дозволяє скласти загальне враження про процесуальні особливості розв'язання досліджуваної проблеми. Змістовий бік синкретичної моделі відтворюється авторськими навчальними курсами «Педагогіка», «Історія педагогіки», спецкурсами «Проблемні питання історії української педагогіки», «Педагогічна компаративістика», дистанційним курсом «Історія педагогіки».

Висвітлення практичних аспектів, пов'язаних з особливостями апробації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін дозволяє перевести досліджувану проблему в русло широкої практичної апробації.

У монографічному дослідженні окреслено перспективні напрями подальших наукових пошуків, дотичних до проблеми фундаменталізації змісту педагогічної освіти.

Фундаменталізація педагогічних дисциплін створює для студентів можливість повноцінного розуміння теоретичних підстав майбутньої професійної діяльності, можливих змін, реально уможливорює реалізацію принципів науковості та системності знань.

Орієнтація фахівця на глибинні, «сутнісні» характеристики майбутньої професійної діяльності, основні тенденції її розвитку, взаємозв'язку з іншими формами й видами діяльності дозволяє майбутньому вчителю початкової школи бути стійким і впевненим у собі за будь-яких обставин.

ВИСНОВКИ

У мінливих економічних, соціально-політичних умовах сьогодення саме фундаментальні педагогічні знання дозволяють мислячій людині, сучасному студенту, у майбутньому — педагогу-професіоналу розумно й помірковано діяти, враховуючи стратегію розвитку педагогічної науки, зіставляючи її з майбутнім розвитком українського суспільства. Комплекс педагогічних дисциплін у загальній структурі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи закладає основу для успішного вивчення методик викладання, відіграє провідну роль у становленні педагога-спеціаліста як інтелігентної людини з широким розумовим кругозором. Зміст педагогічних дисциплін абсорбує багатовікові досягнення людства в галузі навчання та виховання підростаючого покоління. У процесі засвоєння змісту педагогічних дисциплін формується професійне мислення майбутнього вчителя: переступаючи поріг навчального закладу у статусі педагога, така людина спроможна об'єктивно аналізувати педагогічний процес, володіє необхідними теоретичними знаннями й практичними вміннями, які необхідні для організації та здійснення навчання й виховання, здатна прогнозувати можливі наслідки тих чи тих педагогічних дій, обирати на цій основі оптимальні рішення із множини можливих. Без фундаментальності змісту педагогічних дисциплін, педагогічної підготовки в цілому унеможливаються якісні зміни в освіті, а відтак — унеможливаються раціональні зміни політичних і соціальних інституцій, адже саме школа, за влучним висловлюванням М. Пирогова [517], є матір'ю суспільства: її недоліки, недоопрацювання, вади відбиваються у прямій проекції на всіх сферах життя соціуму.

У монографічному дослідженні представлені різні рівні методологічного аналізу проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи: рівень фундаментального методологічного аналізу дозволив висвітлити

діалектику педагогічних феноменів, що складають сутність професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи; на категоріально-понятійному рівні шляхом зіставлення й порівняння різних точок зору науковців з питань тлумачення стрижневих понять дослідження представлені авторські визначення основних явищ, що аналізуються в окресленому науковому ареалі; процесуальний рівень аналізу проблеми дозволив розробити дидактичні умови та синкретичну модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, що реалізується в підготовці майбутнього вчителя початкових класів, деталізувати процесуально-технологічні особливості дії синкретичної моделі. Підбиваючи підсумки теоретико-методологічного та практичного аналізу дослідження проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи, можемо зробити такі висновки й узагальнення.

1. Філософсько-епістемологічний та загальнодидактичний аналіз проблеми формування змісту педагогічної освіти підтвердив актуальність обраного напрямку наукових розвідок і дозволив розробити методологічний апарат дослідження. Конкретизовано дефініційні акценти та сучасне сутнісне наповнення таких категорій і понять, як дидактика, дидактика вищої школи, зміст освіти. Визначено, що сучасна епістемологія постулює універсальні зв'язки дидактичних явищ і процесів, дозволяє тлумачити зміст освіти майбутнього спеціаліста як складний феномен, який постійно змінюється, трансформується й оновлюється відповідно до вимог суспільства, спонукає до висвітлення широкого спектра суперечностей і протиріч між взаємопов'язаними діяльностями викладання й учіння. У загальнофілософському тлумаченні зміст педагогічної освіти є опосередкованою реконструкцією суб'єкта в соціально-історичній інтерпретації культури. Компоненти змісту освіти спеціаліста вищої педагогічної школи аналізуються із заломленням у проблему визначення змісту педагогічних дисциплін. Чільну увагу приділено проблемі єдності наукового (науково-педагогічного) знання та особливостей його оптимального представлення на дисциплінарному рівні. Здійснено спробу окреслити визначальні напрями трансформаційного взаємозв'язку компонентів змісту педагогічної освіти та їх екстраполяції в актуальні наукові розвідки. На основі уточнення визначень професійної

підготовки та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, конкретизації функцій професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя в умовах сьогодення з'ясовано, що професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя початкової школи можна тлумачити як іманентну частину загальнопрофесійної підготовки, у процесі якої майбутній учитель початкових класів оволодіває комплексом наукових педагогічних знань, набуває професійні уміння та навички, що дозволяє йому в майбутньому успішно виконувати професійні функції, розв'язувати повсякденні навчально-виховні проблеми у взаємодії з учнями початкової школи в урочний та позаурочний час, добирати оптимальні шляхи та засоби досягнення високої якості навчання дітей молодшого шкільного віку. Дослідження універсальних властивостей професійно-педагогічної підготовки поєднане з наголосом на відмінних особливостях цієї підготовки саме для вчителя початкової школи. Виокремлено провідні наукові ідеї, які сприяють модернізації професійно-педагогічної підготовки вчителя початкових класів у теперішній час.

Наскрізною думкою першого розділу монографічного дослідження є думка про те, що педагогічні дисципліни посідають провідне місце в системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Педагогічні дисципліни — узагальнювальна категорія, яка об'єднує комплекс дисциплін професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, виходячи з ідей пошуку раціональних шляхів навчання й виховання підростаючого покоління. Постулюється потреба відбору культурологічно спрямованого змісту педагогічних дисциплін; розроблено й представлено на сторінках дослідження матрицю джерел педагогічних дисциплін. Визначено функції змісту педагогічних дисциплін у сучасній системі професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи (світоглядно-конструктивна функція; науково-пізнавальна; функція стимулювання; розвивально-особистісна; прогностична функція змісту педагогічних дисциплін). На цій основі виокремлені загальні критерії відбору змісту педагогічних дисциплін і специфічні вимоги відбору, як-от: врахування соціономної природи майбутньої педагогічної діяльності, забезпечення пролонгованої актуальності змісту педагогічних дисциплін, чітке структурування та продуману систему внутрішньодисциплінарних зв'язків та інші.

2. Демаркація понять «фундаментальність» та «фундаменталізація» в дослідженні здійснюється на основі розмежування фундаменталізації як процесуальної характеристики змісту педагогічних дисциплін і фундаментальності як прикінцевого результату вивчення педагогічних дисциплін майбутніми вчителями. У ході структурно-понятійного аналізу фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін визначено, що феномен, який досліджується, є діалектичною імплікованою єдністю фундаментальних педагогічних знань, фундаментальних ідей і цінностей, яка в поєднанні з фундаментальністю опанованих студентами педагогічних умінь і навичок гарантовано забезпечує професійне становлення сучасного вчителя.

Системний методологічний аналіз проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін дозволив надати характеристику основним закономірностям фундаменталізації, виходячи із основних діалектичних категорій: закономірність відповідності змісту педагогічних дисциплін вимогам сучасної цілісної системи професійної підготовки спеціаліста у вищому педагогічному навчальному закладі; закономірність залежності змісту педагогічних дисциплін від базових ціннісно-світоглядних орієнтирів; закономірність урахування множини факторів і чинників при доборі та подальшому структуруванні змісту педагогічних дисциплін; закономірність оптимальності та повноти представлення змісту педагогічних дисциплін у спектрі методів і прийомів навчання майбутнього вчителя. Нами також визначено принципи фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя (відповідності змісту педагогічних дисциплін цілям становлення сучасного конкурентоздатного педагога-професіонала; генералізації змісту педагогічної навчальної дисципліни; провідної ролі науково-теоретичних знань; комплементарності змісту педагогічних дисциплін у загальному контексті гуманітарної інформації; принципу оптимального співвідношення і представлення статичних і динамічних складників змісту тощо). Методологічний підмуок дослідження проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін становлять змістово-процесуальна, системно-діяльнісна та компетентнісна парадигми. У кожній з них виокремлені ті формотворчі механізми, за допомогою яких уможливорюються фундаменталізаційні процеси.

3. Дослідження дидактичних основ фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін розгорталося в історико-дидактичній, методичній і власне дидактичній площинах. Історико-дидактична ретроспектива трансформаційних змін змісту педагогічних дисциплін здійснювалася з метою виокремлення основних тенденцій у формуванні змісту та особливостей його представлення в різних навчальних закладах професійно-педагогічного спрямування. У процесі вивчення методичних особливостей викладання педагогічних дисциплін у сучасних вищих педагогічних навчальних закладах було з'ясовано, що на теперішній час є організаційно неформованою методика викладання педагогічних дисциплін. У нашій роботі розглядаємо методика педагогічних дисциплін як часткову дидактику вищої школи та окреслюємо коло питань, які входять до методики викладання педагогічних дисциплін. Стверджується, що методика викладання педагогічних дисциплін у вищій педагогічній школі — це галузь педагогічної науки, яка всебічно досліджує закономірності навчання дисциплін педагогічного циклу в організаційній оболонці вищого педагогічного навчального закладу. Зміст методики викладання педагогічних дисциплін висвітлює питання визначення та конкретизації навчальної дисципліни в загальнокультурному контексті й контексті вивчення дисциплін педагогічного циклу; визначення мети й завдань певної педагогічної дисципліни, конкретизації місця й ролі цієї дисципліни у фаховому становленні майбутніх педагогів. Визначено основні методичні особливості викладання й вивчення основних педагогічних дисциплін, які є базовими одиницями структурно-логічної схеми підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Водночас зазначається, що предметно-дисциплінарна система розриває єдність і цілісність уявлень студентів про педагогічний процес, сутність педагогічної теорії засвоюється дискретно, у процесі викладання педагогічних дисциплін чинним є архаїчний методологічний інструментарій, спостерігається неузгодженість методологічних конструктів з реаліями сьогодення. Окреслено основні стратегії оновлення методики викладання педагогічних дисциплін.

У дослідженні визначаються та характеризуються дидактичні умови фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Проблемно-понятійна інтеграція змісту педагогічних дисциплін визначається базовою

дидактичною умовою фундаменталізації. Наголошено, що у процесі вивчення дисциплін педагогічного циклу варто послуговуватися різними видами інтеграції (інтеграція змісту педагогічних дисциплін на основі субстратної єдності гуманітарного знання; інтеграція змісту на основі пізнання студентами законів педагогічної дійсності; інтеграція змісту на основі синтезу науково-теоретичних та емпірико-педагогічних знань). Важливою дидактичною умовою фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін визнається оптимальне сполучення інноваційних та традиційних форм і методів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкової школи. Висувається й обґрунтовується ідея оновлення організаційних форм навчання шляхом дидактичної контамінації. Вислідом цієї ідеї є теоретичне обґрунтування доцільності застосування в навчальному процесі таких новітніх організаційних форм, як лекція-візуалізація, лекція-полілог, alternate-лекція. Уточнюються знані класифікації методів навчання та пропонується використання новітніх методів у процесі викладання й вивчення педагогічних дисциплін (проблемні, компаративно-традуктивні). Сутність дидактичної умови створення сучасного інформаційно-дистанційного середовища викладання та вивчення педагогічних дисциплін як умови фундаменталізації змісту розкривається у зв'язку з висвітленням навчально-освітніх можливостей сучасних дистанційних курсів і конкретизації засобів створення дистанційного курсу з педагогічних дисциплін. У тісному узгодженні з попередніми дидактичними умовами постають умови персоналізації навчального процесу в індивідуальних стратегіях засвоєння змісту педагогічних дисциплін і диз'юнктивного моніторингу якості засвоєння змісту майбутніми педагогами початкової школи. Визначено, що диз'юнктивний моніторинг є низкою послідовних контрольних оцінних та контрольних-корекційних процедур з використанням сучасних комп'ютерних засобів, що здійснюються викладачем у ході навчального процесу одноосібно або спільно зі студентами, спрямованих на визначення міцності та ґрунтовності педагогічних знань, сформованості основних умінь і навичок майбутніх учителів початкової школи відповідно до чинних програм з педагогічних дисциплін.

4. Висвітлення дидактичних основ дослідження дозволило скерувати дослідницький пошук у русло розробки концептуальних засад фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. На ґрунті

активації механізмів дидактичного моделювання розроблено синкретичну модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Синкретичний характер моделі зумовлений логікою конструювання змісту, потребою збереження й відтворення цілісності науково-педагогічних знань. У монографічному дослідженні розроблено концептуальні основи моделювання змісту педагогічних дисциплін з метою його фундаменталізації. До таких основ належать: логіко-емпірична єдність змісту педагогічних дисциплін; конструктивний альтернативізм; понятійна стрижнезація, яка втілюється у формування понятійно-змістових ліній. Синкретична модель постає як дієвий механізм фундаменталізації: функції змісту педагогічних дисциплін, закономірності й принципи фундаменталізації в сукупності з парадигмальними засадами складають цільову частину синкретичної моделі, змістове поле моделі продукується визначеними дидактичними умовами фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, у ньому будуються понятійно-змістові лінії. Розробляється й деталізується технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Внутрішні процесуальні механізми дії синкретичної моделі висвітлюються як п'ять послідовних фаз (осмислення студентами особливостей представлення та послідовності вивчення змісту педагогічної дисципліни; знайомство майбутніх учителів початкової школи зі специфікою методичних прийомів, що використовуються у процесі вивчення педагогічної дисципліни; вивчення оптимальної структури видів майбутньої професійної діяльності вчителя початкової школи шляхом засвоєння навчальної інформації відповідного спрямування; включення педагогічних знань у загальну систему професійно-педагогічної підготовки). Зовнішні процесуальні механізми дії синкретичної моделі представлені за чотирма напрямками фундаменталізації: фундаменталізація змісту науково-теоретичної інформації, фундаменталізація змісту загальнопрактичної підготовки та самостійної роботи майбутнього вчителя початкової школи, оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності студентів. Частиною технологічного опису процесуальних механізмів фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін стала розробка класифікації педагогічних понять і системи формування педагогічних понять (напрями формування, способи формування, аналіз типових труднощів),

формулювання вимог до змісту загальнопрактичної підготовки, аналіз основних груп умінь, що виробляються в учителів початкових класів унаслідок вивчення дисциплін педагогічного циклу, уточнення різновидів самостійної роботи студентів, які використовуються у процесі вивчення педагогічних дисциплін. Оновлення змісту пізнавально-творчої діяльності майбутніх учителів початкових класів пов'язується з урізноманітненням форм і видів позааудиторної навчально-пізнавальної роботи, за допомогою яких розкривається творчий потенціал студентів. Технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін доповнюється деталізацією особливостей суб'єктивної синкретичної моделі в діяльності викладання та учіння як кеннективних.

5. Практичні аспекти дослідження проблеми фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін пов'язані з розробкою критеріїв фундаменталізації змісту, показників його засвоєння майбутніми вчителями початкової школи, добором і представленням діагностичного матеріалу та загальним описом особливостей реалізації синкретичної моделі. Доцільним видається групування критеріїв фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін за трьома вимірами: сутнісним (науковість змісту, універсальність, цілісність, комплексність та конкретність змісту педагогічних дисциплін), процесуально-операціональним (казуальність змісту, широта, різноаспектність, доступність, особистісно-творче забарвлення способів представлення змісту педагогічних дисциплін), функціонально-перспективним (практикоорієнтованість, конвертованість змісту педагогічних дисциплін, рефлексивно-прогностична спрямованість змісту). Дистанційна оболонка навчальних курсів, широкий спектр спецкурсів, деталізація особливостей дидактичної взаємодії викладача та майбутніх педагогів початкової школи дозволяють представити в повному обсязі практичне наповнення синкретичної моделі.

Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін сприяє виробленню необхідних і достатніх підстав для розвитку високої професійної майстерності майбутніх фахівців початкової школи, відкриває широкі перспективи для подальших наукових розвідок, закладає теоретичне підґрунтя для осмислення глобальної міждисциплінарної проблеми удосконалення змісту педагогічної освіти та її відповідності сучасним світовим стандартам якості.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Неллі Володимирівна Абашкіна ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Київ : Вища школа, 1998. — 207 с.

2. Абдуллина Л. Б. Формирование познавательных умений учителя начальных классов : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Абдуллина Лилия Бакировна. — Москва, 2004. — 153 с.

3. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдуллина. — Москва : Просвещение, 1990. — 141 с.

4. Абульханова-Славская К. А. Типология личности и гуманистический подход / К. А. Абульханова-Славская // Гуманистические проблемы психологической теории. — Москва, 1995. — С. 27 — 48.

5. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий / В. С. Аванесов. — Москва : Адепт, 1998. — 217 с.

6. Аванесов В. С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе : уч. пособ. / В. С. Аванесов. — Москва : МИСиС, 1987. — 107 с.

7. Аверинцев С. Софія-Логос. Словник / С. Аверинцев. — Київ : Дух і Літера, 2004. — 640 с.

8. Автономова Н. С. Человек науки и науки о человеке / Н. Автономова // Современная наука : познание человека. — Москва, 1988. — С. 141–158.

9. Авшенюк Н. Професійне становлення молодого вчителя у Великій Британії / Н. Авшенюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2003. — № 2. — С. 219–229.

10. Адамів Г. С. Формування у студентів педагогічного училища пізнавальної самостійності (на матеріалі вивчення психолого-педагогічних дисциплін) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Галина Степанівна Адамів. — Київ, 2002. — 257 с.

11. Акімова О. М. Педагогічні умови організації позааудиторної самостійної роботи майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. М. Акімова ; Укр. інж.-пед. акад. — Харків, 2013. — 20 с.

12. Актуальні проблеми сучасної освіти : [ексклюзивне інтерв'ю директора Інституту педагогіки АПН України В. М. Мадзігона] // Українська література в загальноосвітній школі. — 2007. — № 11. — С. 2–5.

13. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння / А. М. Алексюк. — Київ : Знання, 1980. — 48 с.

14. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи : курс лекцій : модульне навчання / А. М. Алексюк. — Київ : ІСДО, 1993. — 220 с.

15. Амонашвили Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. — Минск : Университетское, 1990. — 560 с.

16. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. — Санкт-Петербург : Питер, 2001. — 288 с.

17. Англо-русский и руско-английский словарь (краткий) / под ред. О. С. Ахмановой, Е. А. М. Уилсон. — М., 1991. — С. 72.

18. Андреев А. А. Дидактические основы дистанционного обучения в высших учебных заведениях : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.02 / Андреев Александр Александрович. — Москва, 1999. — 289 с.

19. Андреев А. А. Педагогика высшей школы (новый курс) / А. А. Андреев. — Москва : ММИЭИФП, 2002. — 264 с.

20. Андрущенко В. П. Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук [та ін.] ; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. — Київ : Педагогічна думка, 2009. — 256 с.

21. Андрущенко В. П. Філософія освіти: навчальний посібник / В. П. Андрущенко, І. О. Предборська. — Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. — 329 с.

22. Анкерсмит Ф. Р. Политическая репрезентация / Ф. Р. Анерсмит. — Москва : Изд. Дом Высшей школы экономики, 2012. — 288 с.

23. Аношкина В. Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) : монография / В. Л. Аношкина, С. В. Резванов. — Ростов-на-Дону : Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. — 176 с.

24. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. — М., 1980. — С. 154–155.

25. Антология педагогической мысли Украинской ССР : / сост. Н. Калениченко. — Москва : Педагогика, 1988. — 640 с.

26. Антология педагогической мысли христианского Средневековья : в 2 т. — Т. 1 / сост. и общ. ред. В. Г. Безрогова, О. И. Варьяш. — М, 1994. — С. 9–12.

27. Антропов В. А. Организация самостоятельной работы студентов / В. А. Антропов, Н. И. Шаталова. — Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. ун-т путей сообщения, 2000. — 76 с.

28. Анцибор М. М. Особенности организации педагогического процесса в начальных классах с продленным днём / М. М. Анцибор, Н. Ф. Голованова. — Москва : Просвещение, 1990. — 160 с.

29. Арзамасцев А. А. Алгоритмы проектирования учебных планов : монография / А. А. Арзамасцев, Т. Ю. Китаевская, Н. А. Зенкова. — Москва : Ин-т содержания и методов обучения, 2004. — 77 с.

30. Арлычев А. Н. Проблема познания процесса в философии и науке / А. Н. Арлычев // Вопросы философии. — 1999. — № 3. — С. 85–96.

31. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи : навч.-метод. посібник / Л. В. Артемова. — Київ : Кондор, 2008. — 272 с.

32. Артюхов В. В. Общая теория систем: Самоорганизация, устойчивость, разнообразие, кризисы / В. В. Артюхов. — Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. — 224 с.

33. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С. И. Архангельский. — Москва : Высшая школа, 1976. — 200 с.

34. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : учеб-метод. пос. / С. И. Архангельский. — Москва : Высшая школа, 1980. — 368 с.

35. Атанасян С. Л. Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» / С. Л. Атанасян ; ИСМО, РАО. — Москва, 2009. — 49 с.

36. Атанов Г. А. Возрождение дидактики — залог развития высшей школы / Г. А. Атанов. — Донецк : ДООУ, 2003. — 180 с.

37. Бабак В. Фундаментальна підготовка в сучасному університеті: традиції та перспективи / В. Бабак, Е. Лузик // Вища освіта України. — 2003. — № 1. — С. 78–83.

38. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды : научное издание / Ю. К. Бабанский. — Москва : Просвещение, 1989. — 556 с.

39. Бабанский Ю. К. Оптимизация процесса обучения. Общедидактический аспект / Ю. К. Бабанский. — Москва : Педагогика, 1977. — 256 с.

40. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. — М, 1982. — С. 11 — 25.

41. Бажанов В. А. Рефлексия в современном науковедении / В. А. Бажанов // Рефлексивные процессы и управление. — № 2. — 2002. — С. 73–89.

42. Баженов Л. Б. Фундаментальные и прикладные исследования — стратегия естественно-научного поиска / Л. Б. Баженов, Н. Н. Евтихийев, М. Р. Капланов, Е. Н. Лысманкин // Вопросы философии. — 1980. — № 8.

43. Байденко В. И. Модернизация профессионального образования: современный этап / В. И. Байденко. — Москва : Просвещение, 2002. — 233 с.

44. Барановська О. Фундаменталізація змісту гуманітарних предметів у профільній школі в умовах гуманітаризації навчання / О. Барановська // Українська мова і література в школі. — 2012. — № 8. — С. 47–50.

45. Барбарига А. А. Британские университеты / А. А. Барбарига, Н. В. Федорова. — Москва : Высшая школа, 1979. — 127 с.
46. Барбіна Є. С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Барбіна Єлизавета Сергіївна. — Київ, 1998. — 459 с.
47. Батищев Г. С. Найти и обрести себя. Особенности культуры глубинного общения / Г. С. Батищев // Вопросы философии. — 1995. — № 3. — С. 20–25.
48. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — Москва, 1979. — С. 97–120.
49. Бекон Ф. Новый Органон. Афоризмы об истолковании природы и царстве человека / Ф. Бекон // Сочинения : в 2 т. Т. 2. — Москва, 1978. — С. 10–214.
50. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. — Москва : Владос, 2004. — 357 с.
51. Белугина М. А. Жизненные стратегии у современных студентов / М. А. Белугина // Психология в вузе. — 2008. — № 6. — С. 93 – 96.
52. Бенеш Г. Психологія: dtv-Atlas : довідник : / Гельмут Бенеш ; [пер. з нім. Р. Обухіва] / наук. ред. В. О. Васютинський. — Київ : Знання-Прес, 2007. — 510 с.
53. Березівська Л. Просвітницькі товариства Київщини: боротьба за національну школу (кінець XIX — початок XX ст.) / Л. Березівська // Рідна школа. — 1997. — № 5. — С. 6–10.
54. Бермус А. Г. Методологические основы модернизации высшего профессионального образования в парадигме качества / А. Г. Бермус // Славянская педагогическая культура. — 2005. — № 4. — С. 77–79.
55. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. — Москва : 1995. — 276 с.
56. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю. Г. Татур. — Москва : Высшая школа, 1989. — 141 с.
57. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. — Москва : Педагогика, 1989. — 190 с.
58. Бех В. П. Технократизм у дискурсі проблем вищої школи : монографія / В. П. Бех, І. В. Малик. — Київ, 2009. — 263 с.
59. Бех І. Д. Становлення професіонала в сучасних соціальних умовах / І. Д. Бех // Педагогіка толерантності. — 2001. — № 4. — С. 157–162.
60. Биков В. Ю. Інноваційний розвиток засобів і технологій систем відкритої освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков. — Режим доступу: http://lib.iitta.gov.ua/1177/1/Інноваційний_розвиток.pdf (дата звернення: 03.11.2015).

61. Биков В. Ю. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення / В. Ю. Биков, В. В. Лапінський // Комп'ютер у школі та сім'ї. — 2012. — № 2. — С. 3–6.

62. Бичко І. В. Філософія. Курс лекцій [Електронний ресурс] / І. В. Бичко, В. Г. Табачковський, Г. І. Горак. — Режим доступу: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/buchko/Philosophy.html> (дата звернення: 05.06.2015).

63. Библер В. С. Культура. Диалог культур. Опыт определения / В. С. Библер // Вопросы философии. — 1989. — № 6. — С. 31-43.

64. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры : Два философских введения в двадцать первый век / В. С. Библер. — Москва : Политиздат, 1990. — 413 с.

65. Бібік Н. Соціалізація школяра — у базовому змісті початкової освіти / Н. Бібік // Початкова школа. — 1998. — № 12. — С. 10–12.

66. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология / Б. М. Бим-Бад. — Москва : Изд-во УРАО, 1998. — 575 с.

67. Блауберг И. В. Проблема целостности и системный подход / И. В. Блауберг. — Москва : Эдиториал УРСС, 1997. — 235 с.

68. Блауберг И. В. Системный подход и системный анализ / И. В. Блауберг, Э. М. Мирский, В. Н. Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы. — 1982. — 272 с.

69. Бобрышов С. В. Методология историко-педагогического исследования развития педагогического знания : дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / Бобрышов Сергей Викторович. — Ставрополь, 2006. — 447 с.

70. Богданов А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука / А. А. Богданов. — Москва, 2003. — С. 198.

71. Боявленский Д. Н. Психология усвоения знаний в школе / Д. Н. Боявленский, Н. А. Менчинская. — Москва : Просвещение, 1959. — 285 с.

72. Богуславський М. В. Методология, содержание и технологии образования (историко-педагогический аспект) : монография / М. В. Богуславский. — Москва : Научная книга, 2007. — 169 с.

73. Богучарова О. Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О. І. Богучарова, П. О. Кузнецов, В. М. Чекер // Вісник КНУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки : зб. наук. праць. — 2010. — Вип. 2. — С. 6–15.

74. Бодалёв А. А. Личность и общение / А. А. Бодалев. — Москва : Педагогика, 1983. — 271 с.

75. Боднар В. В. Формування культури педагогічної праці студентів у процесі позааудиторної діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної

освіти» / В. В. Боднар ; Придністровський держ. ун-т імені Т. Г. Шевченка. — Тирасполь, 2001. — 21 с.

76. Божович Л. И. К развитию эффективно-потребостной сферы человека / Л. И. Божович // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Просвещение, 1978. — С. 168–180.

77. Бойко Н. І. Організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. І. Бойко. — Київ, 2008. — 27 с.

78. Бокуть Б. В. Вузовское обучение: проблемы активизации / Б. В. Бокуть, С. И. Сокорева, Л. А. Шеметков, И. Ф. Харламов / Под ред. Б. В. Бокуты, И. Ф. Харламова. — Минск : Университетское, 1989. — 110 с.

79. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти / Я. Я. Болюбаш. — Київ : Компас, 1997. — 64 с.

80. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. — Київ : Вересень, 1996. — 129 с.

81. Бондар В. Теорія і методика навчання, технологія і педагогічна техніка: їх сутність, взаємозв'язок / В. Бондар // Збірник наукових праць. Педагогічні науки : зб. наук. праць / редкол. Є. С. Барбіна [та ін.]. — Херсон : Айлант, 2000. — Вип. 13. — С. 17–21.

82. Бондаревская Е. В. Личностно-ориентированное образование: опыт разработки парадигмы / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону, 1997. — С. 49–110.

83. Бондаревская Е. В. Методологические проблемы проектирования педагогического образования университетского типа / Е. В. Бондаревская // Славянская педагогическая культура. — 2011. — № 10. — С. 3–11.

84. Бондаревская Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания : учеб. пособ. / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону, 1999. — 160 с.

85. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовська, А. А. Реан. — Санкт-Петербург : Питер, 2000. — 304 с.

86. Борисенков В. П. Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации / В. П. Борисенков // Славянская педагогическая культура. — 2010. — № 9. — С. 5–6.

87. Борисов П. П. Компетентностно-деятельный подход и модернизация содержания общего образования / П. П. Борисов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. — № 1. — С. 58–61.

88. Борщенко В. В. Формування організаційної культури майбутніх учителів початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і ме-

тодика професійної освіти» / В. В. Борщенко ; ДЗ Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2013. — 21 с.

89. Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый свет [Электронный ресурс] / Джеймс Боуэн ; [пер. с англ.]. — Москва : ВНИИгеосистем, 2013. — 370 с. — Режим доступа : http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/Bowen/index.php (дата обращения: 30.09.2015).

90. Брокгауз. Философия: Концепции, мыслители, понятия. — Санкт-Петербург, 2010. — С. 225 — 226.

91. Брушлинский А. В. О деятельности субъекта и его критериях / А. В. Брушлинский // Субъект. Познание. Деятельность. — Москва, 2002. — С. 351–377.

92. Бугрименко А. Г. Внутренняя и внешняя учебная мотивация у студентов педагогического вуза / А. Г. Бугрименко // Психология в вузе. — 2006. — № 3. — С. 15–27.

93. Буева Л. П. Культура, культурология и образование / Л. П. Буева // Вопросы философии. — 1997. — № 2. — С. 28–33.

94. Буева Л. П. Человек: деятельность и общение / Л. П. Буева. — Москва : Мысль, 1978. — 216 с.

95. Буздуган О. А. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічної взаємодії з батьками учнів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. А. Буздуган ; ДЗ Південноукраїнський нац. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2013. — 20 с.

96. Буряк В. К. Образование в информационном обществе / В. К. Буряк // Філософія освіти. — 2006. — № 1(3). — С. 89–100.

97. Буряк В. К. Самостійна робота з книгою / В. К. Буряк. — Київ : Знання, 1990. — 48 с.

98. Буряк В. К. Управление учебным процессом / В. К. Буряк // Специалист. — 1993. — № 3. — С. 25–27.

99. Вайман С. Неевклидова поэтика: Работы разных лет / С. Вайман. — Москва : Наука, 2001. — 480 с.

100. Вакуленко В. М. Розвиток теорії й практики вищої педагогічної освіти України, Росії, Білорусії на основі акмеологічного підходу : монографія / Валентина Миколаївна Вакуленко. — Луганськ : Альма-матер, 2007. — 496 с.

101. Васильев И. А. Влияние индивидуальных психологических различий на процесс решения проблем / И. Васильев, Ю. Куль // Вопросы психологии. — 1985. — № 1. — С. 39–48.

102. Василюк А. Нариси з порівняльної педагогіки / А. Василюк, К. Корсак, Н. Яковець. — Ніжин : Ред.- видав. відділ НДПУ, 2002. — 119 с.

103. Васильева М. В. Веб-квест как способ организации самостоятельной работы студентов / М. В. Васильева // Организация самостоятельной работы

студента на факультете вуза : Международная научно–практ. конференция (Минск, 16–17 ноября 2006 г.) : материалы докладов и выступлений. — Минск, 2006. — С. 226–228.

104. Васьківська Г. Фундаменталізація змісту освіти у старшій школі: теорія і практика / Г. Васьківська // Рідна школа. — 2012. — № 3. — С. 25–30.

105. Ваховський Л. Ц. Філософія виховання західної цивілізації в епоху Просвітництва : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. Ц. Ваховський; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 2002. — 40 с.

106. Ващенко Г. Загальні методи навчання: підручник для педагогів / Г. Ващенко. — Київ : Вища школа, 1997. — 231 с.

107. Вебер М. Наука как призвание и профессия [Электронный ресурс] / Макс Вебер ; [пер. с англ. А. Ф. Филиппов, П. П. Гайденко]. — Режим доступа: <http://www.klex.ru/3wv> (дата обращения: 12.11.2015).

108. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. Т. Бусел. — Київ ; Ірпінь : ВТФ Перун, 2003. — 1440 с.

109. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А. А. Вербицкий. — Москва : Высшая школа, 1991. — 207 с.

110. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — Москва : Логос, 2010 — 298 с.

111. Вергасов К. М. Проблемное обучение в высшей школе / К. М. Вергасов. — Київ : Вища школа, 1977. — 119 с.

112. Вернидуб Р. Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів / Р. Вернидуб // Вища освіта України. — 2012. — № 2. — С. 75-79.

113. Вершинина Н. А. Методология исследования педагогики : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец.13.00.04 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. А. Вершинина; РГПУ им. Герцена. — Санкт-Петербург, 2009. — 48 с.

114. Выготский Л. С. Собрание сочинений : в 6 т. Т 1: Вопросы теории и истории психологии / Л. С. Выготский. — Москва : Педагогика, 1982. — 488 с.

115. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / О. Вишневський. — Київ : Знання, 2008. — 566 с.

116. Вивес Х. Л. Путеводитель премудрости / Х. Л. Вивес // Хрестоматия по истории педагогики. Античность и Средневековье / под общ. ред. А. И. Пискунова. — Москва, 2006. — С. 312–324.

117. Вилюнас В. К. Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. — Москва : Изд-во МГУ, 1990. — 288 с.

118. Вильденбанд В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм / В. Вильденбанд // Культурология. XX век : Антология / сост. С. Я. Левит. — Москва, 1995. — С. 33–34.

119. Вильман О. Дидактика как теория образования в её отношениях к социологии и истории образования : в 2 т. Т. 1 / О. Вильман. — Москва : Изд. К. Тихомирова, 1908. — 684 с.

120. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи / С. С. Вітвицька. — Київ : Центр навчальної літератури, 2011. — 384 с.

121. Вознюк О. В. Інноваційні підходи до організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки / О. В. Вознюк // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / заг. ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 82–103.

122. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. — Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 642 с.

123. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посіб. / Н. П. Волкова. — Київ : Видавничий центр «Академія», 2002. — 527 с.

124. Волошина О. В. Соціокультурний компонент підготовки майбутніх учителів початкової школи у Великій Британії : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Волошина Ольга Володимирівна. — Київ, 2007. — 195 с.

125. Вонсович В. П. Підвищення ефективності внутрісеместрового контролю знань майбутніх вчителів початкової школи (на матеріалі теорії освіти і навчання) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Вонсович Валентина Павлівна. — Київ, 1997. — 213 с.

126. Воронець Л. П. Дидактичні основи формування навчального курсу у вищих закладах освіти III–IV рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.01.09 «Теорія навчання» / Л. П. Воронець; Криворізький держ. пед. ун-т. — Кривий Ріг, 2009. — 20 с.

127. Воронка Г. Дисципліни «ядрові» та елективні: фундаменталізація і гуманітаризація навчального процес / Г. Воронка // Психологія і суспільство. — 2005. — № 4. — С. 147–156.

128. Воронова Е. Н. Самостоятельная учебная деятельность как средство профессионального саморазвития студентов педагогических вузов (На материале занятий по иностранному языку) : дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Воронова Елена Николаевна. — Саратов, 2005. — 223 с.

129. Воскобойнікова Г. Л. Теоретичні і методичні основи формування медико-валеологічної компетентності у майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. Л. Воскобойнікова; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ, 2013. — 42 с.

130. Воскресенська Н. В. Забезпечення взаємозв'язку дидактичної та методичної підготовки майбутнього вчителя початкової школи : дис. на

здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Воскресенська Надія Володимирівна. — Київ, 1996. — 206 с.

131. Вульф Б. З. Основы педагогики: уч. пособие / Б. З. Вульф, В. Д. Иванов. — Москва : Изд-во УРАО, 1999. — 616 с.

132. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства / Т. В. Габай. — Москва : Изд-во МГУ, 1988. — 255 с.

133. Гадамер Х.-Г. Истина и метод / Ханс-Георг Гадамер ; [пер. с нем.] / общ. ред. Б.Н. Бессонова. — Москва : Прогресс, 1988. — 704 с.

134. Гасвець Я. С. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Я. С. Гасвець ; Херсон. держ. ун-т. — Херсон, 2013. — 20 с.

135. Гайденок П. П. Эволюция понятия науки: Становление и развитие первых научных программ / П. П. Гайденок. — Москва : Наука, 1980. — С. 448.

136. Галузинський В. М. Основи педагогіки і психології вищої школи в Україні / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. — Київ : YNEA, 1995 — 168 с.

137. Галус О. М. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. — Київ : Вища школа, 2006. — 215 с.

138. Галян І. М. Психодіагностика : навч. посіб. / І. М. Галян. — Київ : Академвидав, 2011. — 464 с.

139. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів: теорія і практика : монографія / Віта Анатоліївна Гаманюк; КПІ ДВНЗ «КНУ». — Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. — 376 с.

140. Ганелин Ш. И. Дидактический принцип сознательности / Ш. И. Ганелин. — Москва : АПН РСФСР, 1961. — 78 с.

141. Гареев В. М. Принципы модульного обучения / В. М. Гареев, С. И. Куликов, Е. М. Дурко // Вестник высшей школы. — 1987. — № 8.

142. Гарунов М. Г. Этюды дидактики высшей школы / М. Г. Гарунов, Л. Г. Семушкина, Ю. Г. Фокин [и др.]. — Москва, 1994. — С. 17–23.

143. Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет : в 2 т. Т. 1 / Г. В. Ф. Гегель / общ. ред. А. В. Гулыги. — Москва : Мысль, 1971. — 630 с.

144. Гегель Г. Феноменологія духу / Г. Гегель // Філософська думка. — 2010. — № 3. — С. 96–110.

145. Герасимова О. І. Формування рефлексивних умінь студентів педагогічного університету в процесі навчання філологічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Герасимова Ольга Іванівна. — Київ, 2014. — 220 с.

146. Гербарт Й. Ф. Загальна педагогіка, що виводиться з мети виховання / Й. Ф. Гербарт // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / Заг. ред. Є. Коваленко. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — С. 336–359.

147. Гершунский Б. С. Концепция самореализации личности в системе образования ценностей и целей образования / Б. С. Гершунский // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 3–7.

148. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика: методология, теория, практика / Б. С. Гершунский. — Харьков : Вища школа, 1986. — 200 с.

149. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б. С. Гершунский. — Москва : Совершенство, 1998. — 608 с.

150. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.

151. Глузман А. В. Профессионально-педагогическая подготовка студентов университетов: теория и опыт исследования / А. В. Глузман. — Киев, 1998. — С. 12 — 38.

152. Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / Александр Владимирович Глузман ; Ин-т педагогики и психологии проф. образования Украины. — Киев : Просвіта, 1997. — 307 с.

153. Голованова Н. Ф. Общая педагогика : учеб. пособие / Н. Ф. Голованова. — Санкт-Петербург : Речь, 2005. — 217 с.

154. Гольдин Ф. Л. Прогрессивная педагогическая мысль юга Украины II пол. XIX — нач. XX столетия: Конспект лекций спецкурса для студентов госуниверситета / Ф. Л. Гольдин. — Одесса, 1965. — С. 22 — 80.

155. Гоноболін Ф. Н. О некоторых психических качествах учителя / Ф. Н. Гоноболін // Хрестоматія по психології : учеб. посіб. / сост. В. В. Мироненко; ред. А. В. Петровський. — Москва, 1977. — С. 487 — 492 с.

156. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. — Київ : Друкарня Південно-Західної залізниці, 1995. — 46 с.

157. Гончаренко С. У. Проблема підвищення теоретичного рівня освіти / С. У. Гончаренко, Н. В. Пастернак // Педагогіка і психологія. — 1998. — № 2. — С. 16–29.

158. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — Київ : Либідь, 1997. — 376 с.

159. Горский Д. П. Обобщение и познание / Д. П. Горский. — Москва : Мысль, 1985. — 208 с.

160. Горська О. О. Шляхи та засоби оволодіння майбутніми вчителями початкових класів педагогічною технікою : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01/Горська Олена Олександрівна. — Черкаси, 1997. — 150 с.

161. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — Москва : Педагогика, 1977. — 136 с.

162. Граматик Н. В. Формування екологічної відповідальності в майбутніх учителів початкових класів у процесі вивчення професійно орієнтованих дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Граматик ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2012. — 20 с.

163. Грачёв В. В. Теоретические основы персонализации образовательного процесса в высшей школе [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 / В. В. Грачев. — Москва, 2007. — 39 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/teoreticheskie-osnovy-personalizatsii-obrazovatel'nogo> (дата обращения: 15.08.2015).

164. Грачева В. Г. Развитие высшего педагогического образования в Западной Европе на современном этапе [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. Г. Грачева ; Волгоградский гос. ун-т. — Волгоград, 2007. — 19 с. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-vysshego-pedagogicheskogo-obrazovaniya-v-zapadnoj-evrope> (дата обращения: 20.09.15).

165. Гриньова В. М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гриньова Валентина Миколаївна. — Київ, 2001. — 380 с.

166. Гузій Н. В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Гузій Наталія Василівна. — Київ, 2007. — 568 с.

167. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Наталія Василівна Гузій. — Київ : КПУ ім. М. Драгоманова, 2004. — 243 с.

168. Гуревич Р. С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр; за ред. Р. С. Гуревича. — Львів, 2012. — 506 с.

169. Гуревич Р. С. Навчання у телекомунікаційних освітніх проектах (з досвіду роботи) : навч.-метод. посібник / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія, Л. С. Шевченко / За ред. Р. С. Гуревича. — Вінниця, 2007. — 138 с.

170. Гуссерль Э. Метод прояснения / Э. Гуссерль // Современная философия науки. — Москва, 1996. — С. 234–243.

171. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. — Москва : Педагогика, 1996. — 544 с.

172. Давыдова Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра

пед. наук : спец. 13.00.08 / Г. И. Давыдова. — Москва, 2009. — 41 с. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/refleksivnyi-dialog-v-obrazovatelnom-protseesse-vuza>.

173. Данилов М. А. Дидактика / М. А. Данилов, Б. П. Есипов / Под общ. ред. Б. П. Есипова. — Москва : Издательство академии пед. наук, 1957. — 519 с.

174. Данилов М. А. Дидактика: Проблемы методологии педагогики и методики исследования / М. А. Данилов. — Москва : Педагогика, 1972. — 350 с.

175. Данилов М. А. Теоретические основы и методы фундаментальных педагогических исследований / М. А. Данилов. — Москва, 1972. — С. 17–33.

176. Данилова В. И. Дидактическое структурирование процесса обучения студентов в педагогическом вузе : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / В. И. Данилова ; Пермский гос. пед. ун-т. — Пермь, 2004. — 24 с.

177. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования : монография / А. Я. Данилюк. — Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. университета, 2000. — 440 с.

178. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин. — Педагогика. — 2003. — № 4. — С. 21–31.

179. Демин В. А. Профессиональная компетентность специалиста: понятие и виды / В. А. Демин // Мониторинг образовательного процесса. — 2000. — № 4. — С. 35.

180. Демченко О. П. Практикум з історії педагогіки : навч. метод. посібник / О. П. Демченко. — Київ : Видавничий дім «Слово», 2012. — 432 с.

181. Дем'яненко Н. М. Ретроспектива педагогічної освіти в Україні (XIX — початок XX ст.) / Н. М. Дем'яненко, І. П. Важинський. — Київ, 2002. — С. 43–237.

182. Державна національна програма «Освіта» : Україна XXI століття. — Київ : Генеза, 1994. — 62 с.

183. Державний стандарт вищої професійної освіти України // Відомості Верховної Ради України. — 1996. — № 21. — С. 253 — 279.

184. Джуринский А. Н. История педагогики / А. Н. Джуринский. — Москва : ВЛАДОС, 1999. — 432 с.

185. Джуринский А. Н. Размышления над историей педагогики / А. Н. Джуринский. — Педагогика. — 2001. — № 6. — С. 72–78.

186. Джуринский А. Ренессанс сравнительной педагогики / А. Джуринский // Педагогика. — 2013. — № 4. — С. 104–108.

187. Дильтей В. Предпосылки или условия сознания либо научного познания / В. Дильтей // Вопросы философии. — 2001. — № 9. — С. 124–125.

188. Дидактика современной школы : пособ. для учит. / Б. Кобзарь, Г. Кумарина, Ю. Кусый [и др.] ; под ред. В. Онищука. — Киев : Радянська школа, 1987. — 351 с.

189. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики : учеб. пособие / Под ред. М. Н. Скаткина. — 2-е изд., перераб. — Москва : Просвещение, 1982. — 319 с.

190. Дістервег Ф.-А. В. Посібник для освіти німецьких учителів / Ф. А. В. Дістервег // Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / Заг. ред. Є. І. Коваленко. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — С. 360–424.

191. Дисциплинарность и взаимодействие наук / отв. ред. Б. М. Кедров. — Москва, 1986. — С. 270–279.

192. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження історії педагогіки / Н. Дічек. — 2001. — № 4. — С. 15–19.

193. Дмитренко Т. А. Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования (на материале преподавания иностранных языков) : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.08; 13.00.02 / Дмитренко Татьяна Алексеевна. — Москва, 2004. — 445 с.

194. Днепров Э. Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. — Москва : Мариос, 2011. — 456 с.

195. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Докучаєва; Луганський нац. пед. ун-т. — Луганськ, 2007. — 46 с.

196. Дротянко Л. Г. Социокультурная детерминация фундаментальных и прикладных наук / Л. Г. Дротянко // Вопросы философии. — 2000. — № 1. — С. 91–101.

197. Дубан Р. М. Інформаційна технологія підтримки тестового контролю знань зі слайн-моделями IRT : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. техн. наук : спец. 05.13.06 «Інформаційні технології» / Р. М. Дубан ; Національний університет «Львівська політехніка». — Львів, 2014. — 23 с.

198. Дубовицкая Т. Д. Самоактуализация личности в контекстном обучении / Т. Д. Дубовицкая. — Москва : РИЦ «Альфа» МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2004. — 131 с.

199. Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка; наук. ред. М. І. Бурда. — Київ : УБС НБУ, 2008. — 478 с.

200. Духавнева А. В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — 480 с.

201. Духнович О. Народна педагогія / О. Духнович // Історія української школи і педагогіки. Хрестоматія / упоряд. О. О. Любар; заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Знання, КОО, 2003. — С. 200–205.

202. Дюркгейм Э. Социология образования [Электронный ресурс] / Эмиль Дюркгейм ; [пер. с англ.] ; под ред. В. С. Собкина, В. Я. Нечаева. — Москва : Интор, 1996. — 432 с.

203. Д'юї Дж. Досвід і освіта / Джон Д'юї ; [пер. з англ. М. Василечко]. — Львів : Кальварія, 2003 — 84 с.

204. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи // Антология по истории и теории социальной педагогики. — Москва, 2000. — С. 149–153.

205. Дьяченко П. Г. Психология высшей школы / П. Г. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. — Минск : Народна Асвета, 1989. — 337 с.

206. Эко У. Отсутствующая структура. Введение в семиологию / Умберто Эко; [пер. с итал. В. Резник, А. Погоняйло]. — Санкт-Петербург : Symposium, 2004. — 445 с.

207. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития (в традиции культурно-исторической теории Л. С. Выготского) / Б. Д. Эльконин. — Москва : Тривола, 1994. — 168 с.

208. Эрдниев П. М. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике / П. М. Эрдниев, Б. П. Эрдниев. — Москва : Просвещение, 1986. — 255 с.

209. Эшби Р. У. Введение в кибернетику / Р. У. Эшби ; [пер. з англ. В. А. Успенского]. — Москва : КомКнига, 2005. — 432 с.

210. Евдокимов В. И. Повышение эффективности обучения средствами наглядности: для студентов, изучающих спецкурс по педагогике : учеб. пособие / В. И. Евдокимов. — Харків : ХГПИ, 1989. — 183 с.

211. Європейський словник філософій. Лексикон неперекладностей : в 2 т. Т. 1. / ред. Б. Кассен. — Київ : Дух і літера, 2009. — 576 с.

212. Євтух М. Б. Педагогіка: теорія та історія : навч. посібник / М. Б. Євтух. — Київ : Вища школа, 1995. — 237 с.

213. Євтушенко Н. І. Формування пізнавальної самостійності майбутніх учителів у процесі навчання гуманітарних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Євтушенко Наталя Іванівна. — Кривий Ріг, 2010. — 275 с.

214. Егоров С. Ф. Теория образования в педагогике России начала XX века: историко-педагогический очерк / С. Ф. Егоров. — Москва : Педагогика, 1987. — 150 с.

215. Еремкин И. А. Система межпредметных связей в высшей школе (аспект подготовки учителя) / И. А. Еремкин. — Харків : Вища школа, 1984. — 112 с.

216. Железнякова О. М. Феномен дополнительности в научно-педагогическом знании : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. М. Железнякова ; Ульяновский гос. пед. ун-т. — Ульяновск, 2008. — 41 с.

217. Жорнова О. Сучасна вища школа: To be or not to be? / О. Жорнова, Ол. Жорнова // Вища школа. — 2011. — № 7–8. — С. 74–83.

218. Жуков А. Е. Дидактические средства повышения эффективности самостоятельной работы студентов в условиях модернизации образования : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. Е. Жуков ; Брянский гос. пед. ун-т. — Брянск, БГПУ, 2004. — 24 с.

219. Жураковский Г. Е. Очерки по истории античной педагогики / Г. Е. Жураковский; под ред. И. Ф. Сладковского. — Москва : Изд-во АПН, 1962. — 510 с.

220. Журат Ю. В. Педагогічні умови формування професійної суб'єктності у майбутніх вчителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю. В. Журат ; Нац. авіац. ун-т. — Київ, 2012. — 20 с.

221. Заболотська О. О. Теоретико-методичні засади формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. О. Заболотська; Південноукраїнський держ. пед. ун-т імені К. Д. Ушинського. — Одеса, 2007. — 38 с.

222. Завіна В. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до організації контролю за навчальною діяльністю школярів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Віталій Іванович Завіна. — Київ, 1996. — 194 с.

223. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И. Загвязинский. — Москва: Педагогика, 1987. — 159 с.

224. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособие / В. И. Загвязинский — Москва : Академия, 2001. — 192 с.

225. Загвязинский В. И. Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. — Москва, 1980. — 114 с.

226. Задорожна І. П. Особливості методичної підготовки вчителів англійської мови у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І. П. Задорожна ; Терноп. нац. пед. ун-т. — Тернопіль, 2002. — 23 с.

227. Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. — 2002. — № 5. — С. 3–19.

228. Зайцева І. В. Мотивація учіння студентів : монографія / І. В. Зайцева. — Ірпінь, 2000. — 191 с.

229. Зайченко І. В. Історія педагогіки : у двох кн. Книга II / І. В. Зайченко. — Київ : Слово, 2010. — 1032 с.

230. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України; Закон від 01.07.2014 № 1556-VII. — Режим доступу: zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page?text (дата перегляду: 01.03.2015)

231. Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна Рада України. Комітет з питань науки і освіти: офіц. вид. — Київ : Парламентське вид-во, 2004. — 404 с.

232. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. — Москва, 1968. — С. 3–17.

233. Занюк С. С. Психологічні закономірності керування мотивацією учіння студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / С. С. Занюк ; Ін-т психології ім. Г. С. Костюка АПН України. — Київ, 2004. — 20 с.

234. Зарішняк І. Критерії оцінювання навчальних компетенцій студентів за кредитно-модульної системи / І. Зарішняк // Славянская педагогическая культура . — 2010. — № 9. — С. 124–131.

235. Зарубінська І. Б. Синдром набутої безпорадності та його профілактика у студентів у процесі викладання іноземної мови / І. Б. Зарубінська // Педагогіка та психологія: Вісник АПН України. — 2000. — № 2. — С. 42–48.

236. Захаров И. В. Миссия университета в европейской культуре / И. В. Захаров, Е. С. Ляхович. — Москва : Новое тысячелетие, 1984. — 240 с.

237. Захарова І. Б. Дидактичні умови формування вмінь самостійно-пізнавальної діяльності студентів засобами інформаційних технологій : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Ірина Борисівна Захарова. — Тернопіль, 2015. — 237 с.

238. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пос. / И. Г. Захарова. — Москва : Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.

239. Згуровський М. З. Стан та завдання вищої освіти України в контексті Болонського процесу / М. Згуровський. — Київ : ІВЦ «Політехніка», 2004. — 76 с.

240. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. — Москва : Просвещение, 1986. — 163 с.

241. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учебн. пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. — Москва : Педагогика, 2005. — 345 с.

242. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования. Практикум: учеб. пособие / Э. Ф. Зеер. — Москва : Академия, 2008. — 144 с.

243. Зепетнек де Тедеші С. Нова компаративістика як теорія і метод / С. Тедеші де Зепетнек // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за заг. ред. Д. Наливайка. — Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. — С. 147–178.

244. Зимин С. М. Производство и воспроизводство знаний: когнитивно-антропологический аспект : автореф. дис. на соискание научной степени канд. филос. наук : спец. 09.00.01 «Онтология и теория познания» / С. М. Зимин ; Саратовский гос. ун-т. им. М. Г. Чернышевского. — Саратов, 2004. — 18 с.
245. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентноснового подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
246. Зінченко В. І. Системна модель управління навчальним процесом у ВУЗі / В. І. Зінченко, Л. М. Мамаєв // Нові технології навчання. — Київ : ІЗМН. — 1997. — Вип. 21. — С. 35–37.
247. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики / В. П. Зинченко. — Москва : Гардарики, 2002. — 431 с.
248. Золотарев А. А. Теория и методика систем интенсивного обучения / А. А. Золотарев и др. — Москва : МГТУ ГА, 1994. — 210 с.
249. Золотухіна С. Т. Розвиток теорії та практики виховуючого навчання в історії вітчизняної педагогічної думки (IX–XIX ст.) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Світлана Трохимівна Золотухіна ; Харківський держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. — Харків, 1995. — 406 с.
250. Зубалій Н. П. Психологічний аналіз структури позитивного ставлення до учіння студентів / Н. П. Зубалій // Наукові записки : зб. наук. пр. — Київ, 2001. — Вип. 40. — С. 221 — 223.
251. Зязюн І. А. Діалектика змісту освіти і змісту учіння / І. А. Зязюн // Педагогіка вищої та середньої школи : спец. випуск «Проблеми і перспективи культурологічної особистісно-орієнтованої освіти» : зб. наук. праць. — 2003. — Вип. 6. — С. 32–40.
252. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. / за ред. І. А. Зязюна, Н. Г. Ничкало. — Київ, 2001. — Ч. 1. — С. 15–23.
253. Иванов С. Філософія і фундаменталізація університетської освіти / С. Иванов, М. Кітов // Вища школа. — 2013. — № 1. — С. 20–26.
254. Іващенко В. Праці Олександра Музиченка у фонді Державної науково-педагогічної бібліотеки імені В. О. Сухомлинського / В. Іващенко // Вісник книжкової палати. — 2011. — № 7. — С. 1–4.
255. Игнатенко Д. Н. Развитие современных историко-педагогических концепций США и Западной Европы [Электронный ресурс] : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Д. Н. Игнатенко. — Волгоград, 2006. — 177 с. — Режим доступа: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-sovremennyh-istoriko-pedagogicheskikh-koncepcij> (дата обращения: 19.11.2015).

256. Изотова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до розвитку творчих можливостей молодших школярів у процесі навчання математики : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Изотова Людмила Володимирівна. — Херсон, 2004. — 278 с.

257. Изюмова С. А. Влияние индивидуально-психологических особенностей на обучаемость студентов / С. А. Изюмова, Е. В. Чмыхова // Инновации в образовании. — 2001. — № 2. — С. 54–63.

258. Илларионов С. В. Научный метод как выражение духа науки / С. В. Илларионов // Проблема ценностного статуса науки на рубеже XXI века. — Санкт-Петербург, 1999. — С. 15–27.

259. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2011. — 512 с.

260. Ильясов И. И. Структура процесса учения / И. И. Ильясов. — Москва : Изд-во МГУ, 1986. — 198 с.

261. Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Імбер Вікторія Іванівна. — Вінниця, 2008. — 238 с.

262. Іонова О. М. Підготовка майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : монографія / О. М. Іонова, Н. М. Сінопальнікова ; Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, Ін-т педагогіки та психології. — Харків : Щедра садиба плюс, 2014. — 263 с.

263. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / И. Андреева, Т. Буторина, З. Васильева [и др.]; под. ред. З. И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — 432 с.

264. История педагогики : учебник для студ. / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. — Москва : Просвещение, 1982. — 447 с.

265. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — 512 с.

266. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / О. О. Любар ; ред. В. Г. Кремень. — Київ : Знання, 2003. — 766 с.

267. Кабанова-Меллер Е. Н. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е. Н. Кабанова-Меллер. — Москва : Знание, 1981. — 96 с.

268. Каган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методическая система института: теория и практика) : науч. метод. пособие / В. И. Каган, И. А. Сычеников. — Москва : Высшая школа, 1987. — 143 с.

269. Каган М. С. Глобализация культурных процессов: становление диалогического мышления [Электронный ресурс] / М. О. Каган. — Режим

доступа: <http://spkurdyumov.narod.ru/D42Kagan.htm> (дата обращения: 22.07.2014).

270. Кадемія М. Ю. Інформаційно-комунікаційні технології навчання: словник-госарій / М. Ю. Кадемія, М. М. Козяр, Т. Є. Рак. — Львів: СПОЛОМ, 2011. — 327 с.

271. Казакова Н. В. Організаційно-методичні засади педагогічної практики майбутніх учителів початкової школи в умовах ступеневої підготовки : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Казакова Наталія Вікторівна. — Київ, 2004. — 248 с.

272. Казанцев С. Я. Фундаментализация обучения в вузе как основа повышения его качества / С. Я. Казанцев, Л. А. Казанцева // Педагогическое образование и наука. — 2002. — № 2. — С. 12–14.

273. Кант И. Критика чистого разума [Электронный ресурс] / Иммануил Кант ; [пер. с нем.] — Режим доступа: http://royallib.com/book/kant_immanuel/kritika_chistogo_razuma.html (дата обращения: 12.00.2015).

274. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: школа и образование за рубежом / В. А. Капранова. — Минск: Новое знание, 2004. — 222 с.

275. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования [Электронный ресурс] / П. Ф. Каптерев. — Петроград : Земля, 1915. — 434 с. — Режим доступа: http://elib.gnpbu.ru/text/kapterev_didakticheskie-ocherki_1915/go,2;fs,1/ (дата обращения: 05.05.2015).

276. Каптерев П. Ф. История русской педагогики. Избранные сочинения / П. Ф. Каптерев / под ред. А. М. Арсеньева. — М., 1982. — С. 7 — 224.

277. Кара С. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. І. Кара ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2012. — 20 с.

278. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. — Москва : Наука, 1981. — 367 с.

279. Карлов Н. В. О фундаментальном и прикладном в науке и образовании, или «Не возводи дом свой на песке» / Н. В. Карлов // Вопросы философии. — 1995. — № 11. — С. 11.

280. Карпинська Л. О. Формування професійної майстерності майбутніх учителів у системі вищої педагогічної освіти Канади : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпинська Людмила Олександрівна. — Одеса, 2005. — 221 с.

281. Карпов А. О. Образовательный институт, власть и общество в эпоху роста культуры знаний / А. О. Карпов. — Санкт-Петербург, 2013. — С. 112–190.

282. Карпова Е. Е. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів у світлі модернізації вищої школи : [Електронний ресурс] / Е. Е. Карпова //

Науковий вісник МДУ імені В. О. Сухомлинського. — Випуск 1.30. Педагогічні науки. — С. 18–22. — Режим доступу: http://mdu.edu.ua/spaw2/uploads/files/3_5.pdf (дата звернення: 01.11.2015).

283. Карпюк В. А. Дидактичні умови інтеграції навчально-пізнавальної та самоосвітньої діяльності студентів на засадах компетентісного підходу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / В. А. Карпюк ; Терноп. нац. пед. ун-т. — Тернопіль, 2013. — 20 с.

284. Касперський Е. Про теорію компаративістики / Е. Касперський // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за заг. ред. Д. Наливайка. — Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. — С. 125–146.

285. Катаев М. Ю. Технологические аспекты проектирования виртуальной интегрированной образовательной среды / М. Ю. Катаев, А. М. Кориков, В. С. Мкртчян // Доклады Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники. — 2013. — № 4. — Вип. 30. — С. 25–129.

286. Кедров Б. М. Единство диалектики, логики и теории познания / Б. М. Кедров. — Москва, 2006. — С. 203–287.

287. Кедров Б. М. Проблемы логики и методологии науки / Б. М. Кедров. — Москва : Наука, 1990. — 345 с.

288. Келли Дж. Теория личности (теория личных конструктов) / Дж. Келли. — Санкт-Петербург : Речь, 2000. — 249 с.

289. Кендрик Дж. Совокупный капитал США и его формирование [Электронный ресурс] / Дж. Кендрик. — Режим доступа: <http://www.forexprom.ru/kapital022.html> (дата обращения: 11.04.2015).

290. Кикец Г. Ю. Интегративные процессы в научном познании и проблемы единой науки / Г. Ю. Кикец. — Киев: Освіта, 1993. — 286 с.

291. Кіліченко О. І. Підготовка майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з учнями молодшого шкільного віку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кіліченко Оксана Іванівна. — Івано-Франківськ, 1997. — 222 с.

292. Кисільова В. П. Формування творчої особистості учня профільного ліцею у процесі навчання : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кисільова Валентина Петрівна. — Київ, 2001. — 270 с.

293. Кларин М. В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике : дис. на соискание уч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кларин Михаил Владимирович. — Москва, 1994. — 365 с.

294. Клименко Л. В. Управление учебно-познавательной деятельностью студентов во внеаудиторное время (на материале самостоятельной работы во внеаудиторное время) : автореф. дис. на соискание научной степени

канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. В. Клименко ; КГПИ. — Киев, 1988. — 21 с.

295. Климчук В. О. Психологічні детермінанти розвитку внутрішньої мотивації студентів у навчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / В. О. Климчук ; НПУ ім. Драгоманова — Київ, 2004. — 20 с.

296. Клинберг Л. М. Проблемы теории обучения / Л. М. Клинберг. — Москва : Педагогика, 1984. — 256 с.

297. Кобиляцький І. І. Методи навчально-виховної роботи у вищій школі / І. І. Кобиляцький. — Київ, 1979. — С. 15–22.

298. Кобыляцкий И. И. Основы педагогики высшей школы / И. И. Кобыляцкий. — Киев ; Одесса : Высшая школа, 1978. — 287 с.

299. Коваленко Є. І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія / Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — 664 с.

300. Коджаспирова Г. М. История образования и педагогической мысли : Таблицы, схемы, опорные конспекты: учеб. пособие / Г. М. Коджаспирова. — Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 224 с.

301. Кодлюк Я. П. Теорія й практика підручникотворення в початковій освіті / Я. П. Кодлюк. — Київ : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. — 368 с.

302. Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення у галузі початкової освіти України (1960–2000 рр.) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Кодлюк Ярослава Петрівна ; Ін-т педагогіки, Акад. пед. наук України. — Київ, 2005. — 38 с.

303. Козак Л. В. Інновації в системі вищої педагогічної освіти: теоретичний аспект / Л. В. Козак // Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць — Київ, 2010. — Вип. 3. — Ч. 1. — С. 207–216.

304. Козяр М. М. Педагогіка вищої школи / М. М. Козяр, М. С. Коваль. — Київ : Знання, 2013. — 327 с.

305. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. — 1995. — № 6. — С. 84–89.

306. Колеснікова І. В. Формування вмінь вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів : дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Колеснікова Ірина Валентинівна. — Київ, 2008. — 238 с.

307. Коломієць Н. А. Дидактичні засади застосування інтерактивних методів навчання молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 «Теорія навчання» / Н. А. Коломієць ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2009. — 21 с.

308. Коломієць О. О. Інформаційно-навчальне середовище вищого навчального закладу як фактор професійної підготовки майбутніх фахівців / О. О. Коломієць // Педагогіка та психологія. — 2015. — Вип. 49. — С. 203–210.

309. Колот А. Фундаменталізація та індивідуалізація економічної освіти як провідні тенденції її розвитку / А. Колот // Вища школа. — 2006. — № 1. — С. 59–71.

310. Комар О. А. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до застосування інтерактивної технології : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Комар Ольга Анатоліївна. — Умань, 2011. — 435 с.

311. Комар О. А. Формування у студентів умінь здійснювати інтеграцію змісту навчальних предметів на уроках в початковій школі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / Комар Ольга Анатоліївна ; Український держ. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1995. — 20 с.

312. Коменский Я. А. Велика дидактика / Я. А. Коменський // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / укл. Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ, 2006. — С. 101–155.

313. Коменский Я. А. Педагогическое наследие / Я. А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуриноский. — Москва : Педагогика, 1988. — 416 с.

314. Компаративістика-III. Альманах сравнительных социогуманитарных исследований / под ред. Л. А. Вербицкой, В. В. Васильковой, В. В. Козловского, Н. Г. Скворцова. — Санкт-Петербург : Социологическое общество им. М. М. Ковалевского, 2003. — 408 с.

315. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики: монографія / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина, О. В. Овчарук, Л. І. Парашенко [та ін.] ; під заг. ред. О. В. Овчарук. — Київ : К. І. С., 2004. — 112 с.

316. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Л. В. Кондрашова. — Кривой Рог : СПД Щербенок С. Г., 2007. — 474 с.

317. Кондрашова Л. Проблеми модернізації педагогічної підготовки студентів в умовах університетської освіти / Л. Кондрашова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — Львів : Вид-во ЛНУ імені Івана Франка. — 2009. — Вип. 25. — Ч. 1. — С. 93–99.

318. Кондрашова Л. В. Содержательно-процессуальный подход в повышении уровня профессионализма современного учителя / Л. В. Кондрашова // Славянская педагогическая культура. — 2011. — № 10. — С. 107–110.

319. Концептуальні засади та напрями розвитку вищої освіти в Україні [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/n0067323-11> 12.11.2015 (дата звернення: 24.05.2015)
320. Копнин П. В. Диалектика, логика, наука / П. В. Копнин. — Москва, 1973. — С. 11–25.
321. Корнетов Г. Б. Всемирная история педагогики: цивилизационный поход / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1995. — № 3. — С. 23–29.
322. Корнетов Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–49.
323. Корнетов Г. Б. Теория истории педагогики / Г. Б. Корнетов. — Москва : АСОУ, 2013. — 460 с.
324. Коротаева Е. В. Качество подготовки будущего педагога / Е. В. Коротаева // Педагогика. — 2006. — № 9. — С. 61–64.
325. Корсак К. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл / К. Корсак // Вища освіта України. — 2004. — № 1. — С. 41–48.
326. Коршунов А. М. Диалектика социального познания / А. М. Коршунов, В. В. Мантатов. — Москва : Политиздат, 1988. — 382 с.
327. Косова К. О. Підготовка учителів початкових класів до використання інформаційно-комунікаційних технологій у мовах інклюзивного навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / Косова Катерина Олексіївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2013. — 20 с.
328. Коссов Б. Гуманитарные дисциплины и становление личности / Б. Коссов, В. Виноградов, Е. Гуртовой, И. Добродеева // Высшее образование в России. — 1997. — № 4. — С. 60–67.
329. Костікова І. І. Моніторинг якості професійної підготовки студентів різними методами педагогічного дослідження / І. І. Костікова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. пр. — Київ, 2010. — Том II (20). — С. 148–153.
330. Коськов С. Н. Взаимосвязь методологии и мировоззрения в современной эпистемологии : дис. на соискание ученой степени д-ра филос. наук : 09.00.01 / Коськов Сергей Николаевич. — Москва, 2013. — 297 с.
331. Котабринский Т. Трактат о хорошей работе / Тадеуш Котабринский ; [пер. с польск.]. — Москва : Экономика, 1975. — 271 с.
332. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кошманова Тетяна Сергіївна. — Київ, 2002. — 589 с.
333. Кравець В. П. Історія класичної зарубіжної педагогіки та шкільництва / В. П. Кравець. — Тернопіль, 1996. — С. 150–220.

334. Краевский В. В. Дидактические основания определения содержания учебника / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. — Москва, 1980. — С. 46–47.

335. Краевский В. В. Методология педагогического исследования : пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. — Самара, 1994. — С. 14–112.

336. Краевский В. В. Проблемы научного обоснования обучения (Методологический анализ) / В. В. Краевский. — Москва, 1977. — С. 200–212.

337. Краевский В. В. Теоретические основы содержания общего среднего образования : монография / В. В. Краевский, И. Я. Лернер. — Москва : Педагогика, 1983. — 352 с.

338. Крамер Дж. Маски авторитарности: Очерки о гуру / Дж. Крамер, Д. Олстед. — Москва : Прогресс-Традиция, 2002. — 407 с.

339. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В. Г. Кремень // Освіта України. — 2002. — 28 грудня. — С. 3.

340. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. — Київ : Грамота, 2005. — 448 с.

341. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова. — Москва : Высшая школа, 1990. — 142 с.

342. Крип'якевич І. Історія країни [Електронний ресурс] / І. Крип'якевич. — http://chtyvo.org.ua/authors/Krypiakevych_Ivan/Istoriia_Ukrainy_vyd_1990/ (дата звернення:12.11.2015).

343. Кряжев П. В. Тенденції реформування вищої освіти в країнах Західної Європи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / П. В. Кряжев ; Ін-т вищої освіти АПН України. — Київ, 2008. — 22 с.

344. Круликов А. Г. Некоторые методологические проблемы исследования структуры инновационного процесса / А. Г. Круликов // Инновационные процессы. — Москва, 1982. — С. 75–84.

345. Кудин В. А. Средства массовой информации и профессиональное образование: философско-педагогический аспект исследования / В. А. Кудин. — Харьков : НТУ «ХПИ», 2002. — 207 с.

346. Кудрявцев Т. В. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы / Т. В. Кудрявцев. — Москва : Знание, 1991. — 90 с.

347. Кузьмина Н. В. Основы вузовской педагогики / Н. В. Кузьмина. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1972. — 184 с.

348. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии её оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; под ред. Н. В. Кузьминой. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1980. — 172 с.

349. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. — Київ : Знання, 2005. — 486 с.

350. Кузьмінський А. І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кузьмінський Анатолій Іванович. — Київ, 2003. — 481 с.

351. Кулюткин Ю. Н. Игровые ситуации в процессе обучения студентов педвуза / Ю. Н. Кулюткин, Н. Е. Сальникова // Педагогические проблемы и способы их решения учителем. — Ленинград, 1979. — С. 9–23.

352. Кулюткин Ю. Н. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся / Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская. — Москва, 1971. — С. 89–92.

353. Кульневич С. В. Педагогика личности: от концепции до технологий : учеб.-практ. пособие / С. В. Кульневич. — Ростов-на-Дону : Творч. центр «Учитель», 2001. — 160 с.

354. Культурология / под ред. Ю. Н. Солонина, М. С. Кагана. — Москва : Высшее образование, 2005. — 566 с.

355. Кун Т. Структура научных революций / Томас Семюэл Кун ; [пер. с англ.]. — Москва : АСТ, 2001. — 605 с.

356. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Чеслав Куписевич [пер. с польск.]. — Москва, 1986.—С. 4–33.

357. Куцевол О. М. Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (українська література)» / О. М. Куцевол ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2007. — 51 с.

358. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і вчителів початкових класів : дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Кучерявий Олександр Георгійович. — Київ, 2002. — 523 с.

359. Лагутина Т. М. Профессионально-прикладная направленность изучения истории педагогики будущими учителями начальной школы (дидактические концепции ученых-педагогов XVII–XIX вв.) : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Лагутина Татьяна Михайловна. — Киев, 1993. — 138 с.

360. Лакатос И. Методология исследовательских программ / Имре Лакатос ; [пер. с англ.] — Москва : АСТ, Ермак, 2003. — 380 с.

361. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли) / Д. И. Латышина. — Москва : Гардарики, 2006. — 603 с.

362. Левківський М. В. Історія педагогіки : навч. посібник / М. В. Левківський. — Київ : Центр навчальної літератури, 2008. — 190 с.

363. Левченко В. В. Интегрированный подход к подготовке учителей начальных классов с правом преподавания иностранного языка : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика

профессионального образования» / Левченко Виктория Вячеславовна. — Самара, 2002. — 183 с.

364. Легостаев И. И. Проблемы диагностики стандарта высшего образования / И. И. Легостаев. — Москва, 1995. — С. 34 — 47.

365. Ле Гофф Ж. Цивилизация средневекового Запада: / Жюль Ле Гофф ; [пер. с фр.]. — М.: Издательская группа Прогресс, Прогресс-Академия, 1992. — 376 с.

366. Леднёв В. С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству / В. С. Леднев. — Москва : МГАУ, 2002. — 120 с.

367. Леднёв В. С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. — 2-е изд. — Москва : Высш. школа, 1991. — 222 с.

368. Лекторский В. А. Теория познания (гносеология, эпистемология) / В. А. Лекторский // Вопросы философии —1999. — № 8. — С. 72–80.

369. Лекторский В. А. Субъект, объект, познание / В. А. Лекторский. — Москва, 1980. — С. 21–60.

370. Лекції з педагогіки вищої школи : навч. посібник / за ред. В. І. Лозової. — Харків : ОВС, 2006. — С. 48–267.

371. Леонавичус Ю. И. Классификация общего фонда времени студента / Ю. И. Леонавичус. — Каунас : Каунас. политехн. ин-т, 1969. — 262 с.

372. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. — Москва : Политиздат, 1977. — 304 с.

373. Леонтьев А. Н. Психологические вопросы формирования личности студента / А. Н. Леонтьев // Психология в вузе. — 2003. — № 1–2. — С. 232–241.

374. Лернер И. Я. Базовое содержание общего образования / И. Я. Лернер // Сов. педагогика. — 1988. — № 11. — С. 15–21.

375. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. — Москва : Педагогика, 1981. — 185 с.

376. Лернер И. Я. Педагогическое сознание — явление действительности и категория науки / И. Я. Лернер // Советская педагогика. — 1985. — № 3. — С. 52–57.

377. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — Москва : Педагогика, 1980. — 230 с.

378. Лернер И. Я. Философия дидактики и дидактика как философия / И. Я. Лернер. — Москва, 1995. — С. 11 — 52.

379. Лещенко М. П. Технології підготовки вчителів до естетичного виховання за рубежом (на матеріалах Великобританії, Канади, США) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Лещенко ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Київ, 1996. — 382 с.

380. Литвиненко С. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис.

на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Литвиненко Світлана Анатоліївна.—Рівне, 2005.—443 с.

381. Лікарчук І. Л. Про деякі шляхи оновлення змісту і форм організації навчально-виховного процесу у закладах професійно-технічної освіти / І. Л. Лікарчук // Нові технології навчання : зб. наук. праць. — Київ, 1997. — Вип. 21. — С. 10–19.

382. Лихачёв Д. С. Декларация прав культуры / Д. С. Лихачёв. — Санкт-Петербург, 1996. — С. 3–9.

383. Лихачёв Д. С. Университетские встречи. 16 текстов / Д. С. Лихачёв. — Санкт-Петербург, 2006. — С. 6–7.

384. Логвинов И. И. Природа дидактического знания / И. И. Логвинов // Педагогика. — 2000. — № 6. — С. 13–18.

385. Лодатко Є. О. Теорія і практика розвитку математичної культури вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» ; 13.00.02 «Теорія та методика навчання» / Лодатко Євген Олександрович ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2012. — 40 с.

386. Лозница В. С. Формирование стратегии поиска аналогов как метод развития творческого мышления старшеклассников : автореф. дис. на соискание научной степени канд. псих. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология» / В. С. Лозница; НИИ психологии УССР. — Киев, 1983. — 22 с.

387. Локшина О. «Педагогічна компаративістика — 2013»: методологічне фокусування українських дослідників з порівняльної педагогіки / О. Локшина // Педагогічна компаративістика — 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст. — Київ : Педагогічна думка, 2013. — 202 с.

388. Локшина О. Тенденція як категорія порівняльної педагогіки [Електронний ресурс] / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. — 2011.—№ 2(8). — Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/7118/1/18585-27831-1-SM.pdf> (дата звернення: 03.09.2015).

389. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — Москва : Наука, 1984. — 444 с.

390. Лопин В. Н. О математической модели учебного процесса / В. Н. Лопин, В. В. Шевелева // Специалист. — 1995. — № 1. — С. 12–13.

391. Лордкіпанідзе Д. О. К. Д. Ушинський — класик російської педагогіки / Д. О. Лордкіпанідзе // Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського. — Київ : Вища школа, 1974. — С. 72–86.

392. Лотман Ю. До побудови теорії взаємодії культур (семіотичний аспект) / Ю. Лотман // Сучасна літературна компаративістика: стратегії і методи. Антологія / за заг. ред. Д. Наливайка. — Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2009. — С. 195–212.

393. Лотман Ю. М. Культура и взрыв / Ю. М. Лотман // Семиосфера.— Санкт-Петербург, 2000. — С. 12 — 149.

394. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. О. Г. Мороза. — Київ : МАУП, 1994. — 196 с.

395. Луговий В. І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект) : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович. — Київ, 1995. — 429 с.

396. Луговий В. Системна модернізація педагогічної і науково-педагогічної освіти — необхідна умова забезпечення освітньої якості / В. Луговий // Вища освіта України. — 2009. — № 1. — С. 20–26.

397. Лукина В. С. Исследование мотивации профессионального развития / В. С. Лукина // Вопросы психологии. — 2004. — № 5. — С. 25–33.

398. Лурия А. Р. Лекции по общей психологии [Электронный ресурс] / А. Р. Лурия. — Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=788 (дата обращения: 12.11.2005).

399. Любар О. О. Історія української школи і педагогіки: навч. посіб. / О. О. Любар, М. Г. Стельмахович, Д. Т. Федоренко. — Київ : Знання, КОО, 2003. — 450 с.

400. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985) : монографія / Василь Каленикович Майборода ; МОН України. — Київ : Либідь, 1992. — 196 с.

401. Макарова Л. Н. Преподаватель высшей школы: индивидуальность, стиль, деятельность : в 2 ч. Ч. 1. / Л. Н. Макарова ; науч. ред. И. Ф. Исаев. — Москва — Тамбов : Изд-во ТГУ, 2000. — 244 с.

402. Максименко Н. Б. Взаимосвязь дидактической и методической подготовки учителя начальной школы в педагогическом вузе : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Максименко Наталья Борисовна. — Київ, 1995. — 225 с.

403. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения / В. Н. Максимова. — Москва : Просвещение, 1988. — 191 с.

404. Малафіїк І. В. Дидактика / І. В. Малафіїк. — Київ : Рідна школа, 2004. — 350 с.

405. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект : монографія / Олександр Володимирович Малихін ; КДПУ. — Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. — 307 с.

406. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец.

13.00.09 «Теорія навчання» / О. В. Малихін ; Харківський нац. пед. ун-т. — Харків, 2009. — 40 с.

407. Мальований Ю. Концептуальні підходи до формування зовнішньої структури змісту профільного навчання / Ю. Мальований // Український педагогічний журнал. — 2015. — № 1. — С. 77–84.

408. Мамаєв Д. Ю. Соціалізація студентів в умовах вищих навчальних закладів / Д. Ю. Мамаєв // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. / за ред. С. Д. Максименка. — Житомир, 2009. — Т. 7. — Вип. 21. — С. 152–154.

409. Мамардашвили М. Мысль в культуре / М. Мамардашвили // Сознание и цивилизация. Тексты и беседы. — Москва : Логос, 2004. — С. 34–41.

410. Мамардашвили М. К. Сознание как философская проблема / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1990. — № 10. — С. 73–79.

411. Марев И. Методологические основы дидактики / Ивон Марев ; [пер. с болг.] / под. ред. И. Я. Лернера. — Москва : Педагогика, 1987. — С. 11–31.

412. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. — Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.

413. Мартиненко С. М. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / С. М. Мартиненко ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2009. — 47 с.

414. Мартинова Р. Ю. Дидактичне обґрунтування змісту навчання іноземних мов / Р. Ю. Мартинова // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. — 2004. — № 2 (42). — С. 36–51.

415. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Р. Ю. Мартинова ; Інститут педагогіки АПН України. — Київ, 2007. — 49 с.

416. Марусинець М. М. Система формування професійної рефлексії майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Марусинець Мар'яна Михайлівна. — Київ, 2012. — 625 с.

417. Марчукова С. Ян Амос Коменский: человек в «лабиринте света» / С. Марчукова. — Санкт-Петербург : Издательство Христианского Библейского братства Св. Апостола Павла, 2006. — 285 с.

418. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу ; [пер. с англ.]. — Санкт-Петербург : Евразия, 1999. — 479 с.

419. Матвейчук Н. М. Совершенствование форм и методов обучения студентов общественным наукам / Н. М. Матвейчук, Л. Е. Беренштейн. — Киев : Вища школа, 1981. — 40 с.

420. Материалы Международной интернет-конференции «Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса госу-

дарств-участников СНГ» [Электронный ресурс] — Режим доступа: <http://ito.bsu.by/mod/page/view.php> (дата обращения: 15.10.2013).

421. Махмутов М. И. Принцип проблемности в обучении / М. И. Махмутов // Вопросы педагогики. — 1984. — № 5. — С. 30–36.

422. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні : навч. посібник / Л. А. Медвідь. — Київ : Вікар, 2003. — 335 с.

423. Мельничук О. С. Історія педагогіки України : навч. посібник / О. С. Мельничук. — Кіровоград : КДПУ ім. В.Винниченка, 1998. — 169 с.

424. Менчинская Н. А. Психология усвоения понятий / Н. А. Менчинская // Известия Академии педагогических наук РСФСР. — 1950. — Вып. 28. — С. 3–7.

425. Мерлин В. С. Психология индивидуальности / В. С. Мерлин; под ред. Е. А. Климова. — Москва : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж : НПО «МОДЭК», 1996. — 448 с.

426. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. / О. Малихін, І. Павленко, О. Лаврентьева, Г. Матукова. — Сімферополь : ДІАЙП, 2011. — 224 с.

427. Методичні рекомендації по створенню тестових завдань та тестів у системі управління навчальними матеріалами MOODLE / В. П. Сергієнко, В. М. Франчук. — Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. — 58 с.

428. Микула О. Н. Проектирование личностно-ориентированной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса вуза : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Микула Олеся Николаевна. — Ставрополь, 2006. — 188 с.

429. Милерян Е. А. Психология труда и профессионального образования: избранные научные труды / автор-сост. В. Е. Милерян. — Киев : НПП «Интерсервис», 2013. — 290 с.

430. Мішеніна Т. М. Теорія і практика формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей : монографія / Т. М. Мішеніна ; НАПН України, Ін-т педагогіки. — Київ : Пед. думка, 2013. — 335 с.

431. Мішеніна Т. М. Технологізація процесу формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей засобами проблемного навчання / Т. М. Мішеніна // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2011. — Вип. 33. — С. 158–166.

432. Мішеніна Т. М. Формування дидактичної компетентності майбутніх учителів філологічних спеціальностей у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. М. Мішеніна ; НАПН України, Ін-т педагогіки. — Київ, 2013. — 40 с.

433. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования : монография / под ред. Е. Смирновой. — Ленинград : Изд-во ЛГУ, 1984. — 176 с.

434. Монтень М. Опыты (фрагменты) / Мишель Монтень // Хрестоматия по истории педагогики. Античность и Средневековье / под общ. ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2006. — С. 363–373.

435. Морзе Н. В. Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. — 2008. — № 2. — Режим доступу: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html> (дата звернення: 29.05.2015).

436. Мороз О. Г. Педагогіка і психологія вищої школи / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. — Київ : НПУ, 2003. — 267 с.

437. Мостова І. Першокурснику: поради психолога / І. Мостова. — Київ : Тандем, 2000. — 76 с.

438. Мудрик А. В. Социальная педагогика [Электронный ресурс] / А. В. Мудрик. — Режим доступа: <http://www.klex.ru/6wj> (дата обращения: 14.11.2015).

439. Муковіз О. П. Формування вмінь самостійної пізнавальної діяльності у студентів педагогічних факультетів засобами інформаційних технологій : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. П. Муковіз ; Ін-т вищої освіти АПН України. — Київ, 2008. — 22 с.

440. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2006. — 608 с.

441. Нагорна Г. О. Формування у студентів педагогічних вузів професійного мислення : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Нагорна Галина Олексіївна. — Київ, 1995. — 544 с.

442. Назаров Н. В. Вопросы периодизации в деятельности исследователя истории педагогики (Методологический аспект) / Н. В. Назаров. — Орск : Изд-во Орского пед. ин-та, 1995. — 85 с.

443. Наливайко Д. Теорія літератури й компаративістика / Д. Наливайко. — Київ : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2006. — 347 с.

444. Напрасна О. Б. Індивідуально-психологічні особливості когнітивно-стильових характеристик навчальної діяльності студентів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / О. Б. Напрасна ; Київський нац. ун-т ім. Т. Шевченка. — Київ, 2004. — 20 с.

445. Наторп П. Социальная педагогика [Электронный ресурс] / П. Наторп ; [пер. с нем.]. — Режим доступа: sospedagogika.narod.ru/Natorp.html (дата обращения: 03.03.2015).

446. Начаев В. М. Методика викладання у вищій школі / В. М. Начаев. — Київ : Центр учбової літератури, 2007. — 232 с.

447. Немов Р. С. Психология : в 3 кн. : Кн. 3 / Р. С. Немов. — Москва : Просвещение-ВЛАДОС, 1995. — 512 с.

448. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе : монография / Н. Н. Нечаев. — Москва : Просвещение, 1985. — Режим доступа : <http://nechaev.pro/pedpsycho/9/> (дата обращения: 15.09.2015).

449. Ничкало Н. Г. Перший український педагогічний конгрес з історії педагогіки / Н. Ничкало // Славянская педагогическая культура. — 2007. — № 6. — С. 14–22.

450. Ничкало Н. Г. Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 1. — С. 57–61.

451. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти / Н. Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. — 1997. — № 3. — С. 105–114.

452. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапацевич; под ред. А. П. Астахова. — Минск : Современная школа, 2010. — 928 с.

453. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. — Москва : Академия, 2001. — 271 с.

454. Нос Л. С. Професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи в університетах Канади : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Нос ; НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ, 2013. — 22 с.

455. Нургалеев В. Диалог культур как основа современной педагогической парадигмы / В. Нургалеев, Л. Барановская // Высшее образование в России. — 2004. — № 12. — С. 48–51.

456. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія / Віктор Олександрович Огнев'юк. — Київ : Знання України, 2003. — 450 с.

457. Огородников И. Т. Педагогика : учеб. пос. / И. Т. Огородников, П. Н. Шимбирев. — Москва : Учпедгиз, 1950. — 431 с.

458. Огурцов А. П. Дисциплинарная структура науки: её генезис и обоснование / А. Огурцов, П. Гайденко. — Москва : Наука, 1988. — 256 с.

459. Околелов О. Теория и практика интенсификации процесса обучения в вузе : дис. на соискание науч. степени д-ра пед. наук : 13.00.01 / Околелов Олег Петрович. — Липецк, 1994. — 303 с.

460. Оконь В. Основы проблемного обучения / Вл. Оконь [пер. с польск. Л. Кашкуревича, Н. Горина]. — Москва : Высшая школа, 1990. — 382 с.

461. Олексюк О. Є. Активізація пізнавальної діяльності студентів у процесі загальнопедагогічної підготовки [Електронний ресурс] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. : 13.00.04 / О. Є. Олексюк. — Київ, 2005. — 22 с. — Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/26906.html> (дата звернення: 07.11.2015).

462. Омеляненко С. В. Педагогіка: тестові завдання : навч. посібник / С. В. Омеляненко. — Київ : Знання, 2008. — 391 с.

463. Организация учебно-воспитательного процесса в педагогическом вузе : учеб. пос. / Н. Алова, Ю. Виноградов, Ю. Жегин [и др.]. — Ленинград : ЛГПИ, 1984. — 92 с.

464. Орел Л. О. Педагогічні умови організації самостійної роботи з математики майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Орел ; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. — Житомир, 2012. — 20 с.

465. Орехов Ф. А. Психолого-педагогическая и практическая подготовка будущих учителей в процессе научно-исследовательской работы : автореф. дис. на соискание научной степени канд. пед. наук : 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Ф. А. Орехов ; Челяб. гос. пед. ин-т. — Челябинск, 1985. — 19 с.

466. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс. Дегуманизация искусства. Бесхребетная Испания / Хосе Ортега-и-Гассет ; [пер. с исп.]. — Москва : АС: СТ МОСКВА, 2008. — 347 с.

467. Осадченко Т. М. Структурні компоненти готовності майбутнього вчителя до створення здоров'язбережувального середовища початкової школи / Т. М. Осадченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки. — 2015.—Вип. 124. — С. 192–195.

468. Осадченко І. І. Технологія ситуаційного навчання у підготовці майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / І. І. Осадченко ; НАПН України, Ін-т педагогіки. — Київ, 2013. — 39 с.

469. Осадчий М. М. Інтегрований підхід до процесу професійної підготовки майбутніх педагогів / М. М. Осадчий // Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — С. 72–81.

470. Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. — Москва : Просвещение, 1967. — 472 с.

471. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский, В. М. Ковалева, А. А. Крашенинников [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. — Москва : Изд-во МГУ, 1986. — 300 с.

472. Основы психологии. Практикум / ред.-сост. Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 1999. — 576 с.

473. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної навчальної діяльності : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Остапенко Світлана Анатоліївна. — Кривий Ріг, 2012. — 321 с.

474. Падалка О. С. Педагогічні технології / О. С. Падалка, А. М. Нісімчук, І. О. Смолюк. — Київ : Вид-во «Українська енциклопедія», 1995. — 252 с.

475. Паламарчук В. Ф. Тенденції розвитку інноваційних процесів у вищій освіті України / В. Ф. Паламарчук, Л. І. Даниленко // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць / за ред. В. В. Олійник. — Київ, 2005. — Випуск 1. — С. 154–167.

476. Пальшкова І. Модель професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів (На засадах практико-орієнтованого підходу) / І. Пальшкова // Початкова школа. — 2006. — № 7. — С. 48–51.

477. Пальшкова І. Неперервність підготовки педагогічних кадрів: практико-орієнтований аспект / І. Пальшкова // Гірська школа Українських Карпат. — 2013. — № 8–9. — С. 114–117.

478. Панарина Н. А. Дистанционное обучение: к вопросу об основных понятиях [Электронный ресурс] / Н. А. Панарина. — Режим доступу: <http://ecsocman.hse.ru/data/223/785/1219/018.PANARINA.pdf>.

479. Паначин Ф. Г. Педагогическое образование в России / Ф. Г. Паначин. — Москва : Педагогика, 1979. — 216 с.

480. Панов В. Г. Чувственное. Рациональное. Опыт / В. Г. Панов. — Москва : Издательство МГУ, 1976. — 258 с.

481. Панова Л. В. Педагогические условия формирования рефлексивных умений будущих учителей начальных классов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. В. Панова ; СтерГПУ. — Стерлитамак, 2005. — 19 с.

482. Папшева Л. В. Теория и практика использования информационных технологий в процессе преподавания педагогики (На материале подготовки студентов факультета начальных классов педвуза) : дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Папшева Лилия Валентиновна. — Саратов, 2000. — 184 с.

483. Пащенко Д. І. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до гуманістичного виховання учнів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пащенко Дмитро Іванович ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2006. — 466 с.

484. Парсонс Т. Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. — 1996. — С. 494–526.

485. Парфонов М. П. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до педагогічного керівництва самостійною роботою учнів : дис. на здобуття

наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. П. Парфьонов ; Запоріж. обл. ін-т післядиплом. пед. освіти. — Запоріжжя, 2006. — 187 с.

486. Педагогіка : навч. посіб. / за ред. М. Д. Ярмаченка. — Київ : Вища школа, 1986. — 540 с.

487. Педагогіка : учеб. пос. / под ред. П. И. Пидкасистого. — Москва : Педагогическое общество России, 1998. — 640 с.

488. Педагогіка : учеб. пос. / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин [и др.] ; под ред. Ю. К. Бабанского. — Москва : Просвещение, 1988. — 479 с.

489. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / сост. Е. С. Рапацевич. — Минск : Современное слово, 2005. — 720 с.

490. Педагогіка вищої школи / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова [та ін.] ; за ред. З. Н. Курлянд. — 3-тє вид., доп. — Київ : Знання, 2007. — 495 с.

491. Педагогіка и психология высшей школы: учеб. пос. / М. В. Буланова-Топоркова, А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко [и др.]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. — 544 с.

492. Педагогическая энциклопедия / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров [и др.] ; гл. ред. И. А. Каиров. — Москва : Сов. энциклопедия, 1968. — Т. 4. — 563 с.

493. Педагогический энциклопедический словарь / М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова [и др.] ; гл. ред. Б. М. Бим-Бад. — Москва, 2003. — С. 399.

494. Педагогічна технологія: навч. посіб. / Л. М. Проколієнко, Д. Ф. Ніколенко. — Київ : Вища школа, 1991. — 289 с.

495. Педагогічний пошук : навч.—метод. посіб. / упоряд. І. М. Баженова. — Київ : Радянська школа, 1988. — 496 с.

496. Педагогічні аспекти відкритого дистанційного навчання : монографія / О. Андрєєв, К. Бугайчук, Н. Каліненко [та ін.] ; за ред. О. Андрєєва, В. Кухаренка. — Харків : Міськдрук, 2013. — 212 с.

497. Перевозчикова Л. С. Аксиологические основания гуманистической парадигмы высшего образования в культуре информационного общества : автореф. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 19.00.03 «Религиоведение, философская антропология, философия культуры» / Л. С. Перевозчикова ; Тульский гос. пед. ун-т им. Л. Н. Толстого. — Тула, 2009. — 41 с.

498. Перминова Л. М. От классических к постнеклассическим представлениям в дидактике и обучении / Л. М. Перминова // Педагогіка. — 2009. — № 8. — С. 7–14.

499. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова / заг. ред. А. М. Бойко. — Київ : ВД Професіонал, 2004. — 576 с.

500. Песталоцци Й. Г. Метод. Памятная записка Песталоцци / Йоганн Генрих Песталоцци ; [пер. с нем. О. О. Коган, С. П. Либрмана, Е. С. Лив-

шиц, С. И. Розовой] // Избранные педагогические произведения : в 3 т. Т. 2 / под ред. М. Ф. Шабаевой. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 172–186.

501. Песталоцци Й. Г. Министру Штапферу / Йоганн Генрих Песталоцци ; [пер. с нем. О. О. Коган, С. П. Либмана, Е. С. Лившиц, С. И. Розовой] // Избранные педагогические произведения : в 3 т. Т. 2 / под ред. М. Ф. Шабаевой. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 384–385.

502. Петражицкий Л. И. Университет и наука [Электронный ресурс] / Л. И. Петражицкий. — Режим доступа : <https://books.google.com.ua/books?id> (дата обращения: 06.11.2015).

503. Петровский А. В. Личность / А. В. Петровский // Общая психология / А. В. Петровский, А. В. Брушлинский, В. П. Зинченко [и др.] ; под ред. А. В. Петровского. — 3-е изд., доп. — Москва, 1986. — С. 191–231.

504. Петухова Л. Є. Новітні підходи до формування професійних компетенцій майбутніх фахівців дошкільної та початкової освіти / Л. Є. Петухова // Початкова школа. — 2007. — № 3. — С. 1–3.

505. Петухова Л. Є. Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Петухова Любов Євгенівна. — Херсон, 2009. — 564 с.

506. Петухова Л. Web-мультимедіа. Енциклопедія «Історія педагогіки» [Електронний ресурс] / Л. Петухова. — Режим доступу : <http://webhp.kspu.edu/joomla/index.php> (дата зведення: 13.11.2015).

507. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Пехота Олена Миколаївна. — Київ, 1997. — 430 с.

508. Підгорний А. В. Фундаментальна підготовка бакалаврів у контексті забезпечення розвитку науково-дослідницької стратегії інженерної освіти / А. В. Підгорний, Т. М. Назарова // Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору : зб. наук. праць / редкол.: В. Г. Кремень [та ін.]. — Київ, 2014. — С. 345–352.

509. Пидкасистый П. И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / П. И. Пидкасистый. — Москва : Педагогическое общество России, 1999. — 354 с.

510. Пионова Р. С. Педагогика высшей школы / Р. С. Пионова. — Минск : Университетское, 2002. — 256 с.

511. Пирогов Н. И. Избранные педагогические сочинения / Н. И. Пирогов. — Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. — 392 с.

512. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики : учеб. пособ. / А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — 528 с.

513. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — Москва : Наука, 1986. — 24 с.

514. Погосян В. А. Традиционная лекция в высокотехнологичной образовательной среде университета: быть или не быть? / В. А. Погосян // Новые образовательные стратегии // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве. — Санкт-Петербург : СПбГИПТ, 2010. — С. 74–82.
515. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учебник / И. П. Подласый. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — 576 с.
516. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. — Київ : Каравела, 2008. — 352 с.
517. Поліщук Г. П. Методи навчання в українській школі (20–30 роки ХХ століття) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Поліщук Галина Павлівна. — Кіровоград, 2010. — 310 с.
518. Половникова Н. А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении / Н. А. Половникова. — Казань : Тат. кн. изд-во, 1968. — 202 с.
519. Полонский В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики / В. М. Полонский // Педагогика. — 1999. — № 8.
520. Поппер К. Логика и рост научного знания / Карл Поппер ; [пер. с англ.] — Москва : Прогресс, 1983. — 606 с.
521. Практическая психология для преподавателей / Под ред. М. К. Тушковой. — Москва : Филинь, 1997. — 328 с.
522. Прикот О. Г. Избранные статьи по педагогике / О. Г. Прикот. — Санкт-Петербург : Изд-во ТВПинк, 2001. — С. 42–44.
523. Прикот О. Г. Методологические основания педагогической системологии : автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. Г. Прикот ; Санкт-Петерб. гос. ун-т. — Санкт-Петербург, 1998. — 32 с.
524. Проектирование дистанционного курса на платформе Moodle 2.7 : уч.-метод. пособ. / сост. А. В. Худякова. — Пермь, ПГГПУ, 2014. — 32 с.
525. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти : Наказ МОН від 14 серпня 2013 р. № 1176. — Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (13.11.2015).
526. Про затвердження Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір : Наказ МОН України від 31.12.2004 р. № 998 // Освіта. — 2005. — 12–19 січня. — № 2/3. — с. 2.
527. Прокопенко І. Ф. Педагогічні технології / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. — Харків : Основа, 1995. — 97 с.
528. Пронников О. К. Проблемы теории педагогики в творческой спадщине С. Х. Чавдарова / О. К. Пронников // Радянська школа. — 1982. — № 8.

529. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. — Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. — 564 с.

530. Професійна освіта: словник / уклад. С. У. Гончаренко [та ін.] ; за ред. Н. Г. Ничкало. — Київ : 2000. — 380 с.

531. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук ; за ред. Ю. Л. Трофімова. — Київ : Либідь, 2008. — 560 с.

532. Психологія праці та професійної підготовки особистості : навч. посіб. / за ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. — Хмельницький : ТУП, 2001. — 330 с.

533. Психология : словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — 2-е изд., испр. и доп. — Москва : Политиздат, 1990. — 494 с.

534. Пуховська Л. П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л. П. Пуховська. — Київ : Вища школа, 1997. — 180 с.

535. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — Москва : Когито-центр, 2002. — 298 с.

536. Райков Б. Е. Общая методика естествознания. Руководство для высших педагогических учебных заведений / Б. Е. Райков. — Москва : Учпедгиз, 1947. — 297 с.

537. Рапопорт А. Системный подход в психологии / А. Рапопорт // Психологический журнал. — 1994. — Т. 15. — № 3. — С. 3 — 16.

538. Растригіна А. М. Педагогіка свободи: методологічні та соціально-педагогічні основи / А. М. Растригіна. — Кіровоград: ТОВ «Імекс» ЛТД, 2002. — 269 с.

539. Рау И. А. Гегель о соотношении теоретического и практического освоения действительности / И. А. Рау // Вопросы филологии. — 1985. — № 2. — С. 114–123.

540. Рацул А. Б. Історія зарубіжної педагогіки / А. Б. Рацул, О. С. Радул, О. А. Рацул. — Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2008. — 352 с.

541. Раченко И. П. НОТ учителя / И. П. Раченко. — Москва : Просвещение, 1989. — 238 с.

542. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія / В. В. Рибалка ; за ред. Г. О. Балла. — Київ : ІПППО АПН України, 1998. — 160 с.

543. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості / В. В. Рибалка — Київ : ІМЗН, 1996. — 165 с.

544. Рибалка В. В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості дитини до майстерності дорослого : посібник / В. В. Рибалка. — Київ : Інститут обдарованої дитини, 2014. — 220 с.

545. Рикёр П. Я-сам как другой / Поль Рикёр ; [пер. с франц.]. — Москва : Изд-во гуманит. лит-ры, 2008. — 416 с.
546. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Генрих Риккерт ; [пер. с нем.]. — М., 1998. — С. 221 — 413.
547. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Карл Рэнсом Роджерс ; [пер. с англ.] / общ. ред. Е. И. Исениной. — Москва : Прогресс, Универс, 1994. — 480 с.
548. Роджерс К. Р. Свобода учиться / Карл Рэнсом Роджерс, Джон Фрейберг ; [пер. с англ.]. — Москва : Смысл, 2002. — 225 с.
549. Розенталь М. М. Принципы диалектической логики / М. М. Розенталь. — Москва : Изд-во соц.-эконом. лит-ры, 1960. — 477 с.
550. Розин С. И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розин. — Санкт-Петербург : Речь, 2006. — 365 с.
551. Рокосовик Н. В. Підготовка магістрів педагогіки в університетах Великої Британії засобами дистанційного навчання : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. В. Рокосовик ; Рівн. держ. пед. ун-т. — Рівне, 2015. — 21 с.
552. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. — Москва : Педагогика, 1973. — 424 с.
553. Руденко В. М. Математичні методи в психології : підручник / В. М. Руденко, Н. М. Руденко. — Київ : Академвидав, 2009. — 384 с
554. Рузавин Г. И. Фундаментальные и прикладные исследования в структуре научно-технического знания / Г. И. Рузавин // Философские вопросы технического знания. — Москва : Наука, 1984.
555. Русова С. Дидактика / С. Русова // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упоряд. О. О. Любар ; заг. ред. В. Г. Кременя. — Київ : Знання, КОО, 2003.
556. Руссо Ж.-Ж. Еміль, або Про виховання / Ж.-Ж. Руссо. // Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія / укл. Є. І. Коваленко, Н. І. Белкіна. — Київ : Центр навчальної літератури, 2006. — С. 209–276.
557. Рябченко В. Деякі концептуальні проблеми навчання і виховання студентів у сучасних вищих навчальних закладах України / В. Рябченко // Вища освіта України. — 2005.—№ 3. — С. 40–44.
558. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи / О. Я. Савченко. — Київ : Абрис, 1997. — 416 с.
559. Савченко О. Я. Новий етап розвитку шкільної освіти і підготовка майбутнього вчителя / О. Я. Савченко // Шлях освіти. — 2003. — № 3. — С. 2–6.
560. Савченко О. Я. Підготовка вчителя в контексті інноваційної шкільної освіти / О. Я. Савченко // Школа першого ступеня: теорія і практика : зб. наук. праць. — Переяслав-Хмельницький, 2004. — Вип. 10. — С. 109–117.

561. Савчин М. В. Методологеми психології : монографія / Мирослав Васильович Савчин ; Дрогобицький держ. пед. ун-т. — Київ : Академвидав, 2013. — 224 с.

562. Савчин М. В. Педагогічна психологія / М. В. Савчин. — Київ : Академвидав, 2007. — 424 с.

563. Садова В. В. Використання компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях / В. В. Садова // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна : зб. наук. праць / відп. ред. Т. Кошманова— Львів, 2009. — Вип. 25. — Ч. 1. — С. 301—307.

564. Садова В. В. Використання мультимедійних засобів у процесі вивчення навчального курсу «Історія педагогіки» : метод. посіб. / В. В. Садова, О. В. Бондаренко. — Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», друкарня С. Г. Щербенка, 2013. — 52 с.

565. Садова В. В. Гармонізація знань та якостей особистості під час вивчення студентами дисциплін історико-педагогічного циклу / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2010. — Вип. 27. — С. 16—21.

566. Садова В. В. Гармонізація інтелектуального та емоційного в структурі особистості: історико-педагогічний аспект / В. В. Садова, В. П. Кисільова-Белая // Славянская педагогическая культура. — Тирасполь, 2010. — Вип. 9. — С. 82—89.

567. Садова В. В. Застосування методу компаративістики під час вивчення історико-педагогічної інформації / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2009. — Вип. 25. — С. 450—455.

568. Садова В. В. Застосування новітніх методів навчання у практиці роботи вищої педагогічної школи (історико-педагогічний цикл навчальних дисциплін) / В. В. Садова // Освітній менеджмент : проблеми теорії та практики : монографія / за ред. Т. О. Дороніної. — Кривий Ріг, 2014. — С. 206—213.

569. Садова В. В. Ідеї гуманної педагогіки в практиці роботи вищої педагогічної школи / В. В. Садова // Гуманна педагогіка у вищій школі : Всеукраїнські педагогічні читання (Дніпропетровськ, 18 листопада 2010 р.) : зб. тез доповідей. — Дніпропетровськ 2010. — С. 76—77.

570. Садова В. В. Інтеграція східнослов'янського й західноєвропейського освітніх просторів: проблеми і перспективи / В. В. Садова, В. П. Кисільова-Белая // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. праць / редкол.: Л. Б. Лук'янова [та ін.]. — Київ, 2009. — Вип. 1. — С. 204—216.

571. Садова В. В. Історія педагогіки та компаративістика / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2007. — Вип. 21. — С. 403—408.

572. Садова В. В. Історико-педагогічна компетентність як передумова формування педагогічної культури майбутнього вчителя / В. В. Садова // Імідж сучасного педагога. — Полтава, 2011. — № 4 (113). — С. 5–8.

573. Садова В. В. Історико-педагогічна культура студента як фактор забезпечення якості дослідницької роботи / В. В. Садова // Гуманітарний вісник : зб. наук. праць : тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» : зб. наук. праць / редкол.: В. Г. Кремень [та ін.]. — Київ, 2012. — Дод. 1 до вип. 27. — Том 2 (35). — С. 262–270.

574. Садова В. В. Історико-педагогічна культура як передумова становлення демократичного світогляду майбутнього філолога / В. В. Садова // Scitnce and Education (Budapest, January 26 th — 27 th, 2013). — Р. 12–16. — Mode of acces : <http://scaspee.com/conference-modern-problems-of-education-and-science-2013-january-26th-27th.html>

575. Садова В. В. Історико-педагогічні аспекти проблеми гармонізації інтелектуальних та емоційних складових у структурі особистості / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2011. — Вип. 32. — С. 313–323.

576. Садова В. В. Класифікація історико-педагогічних понять як дидактична проблема / В. В. Садова // Гуманітарний вісник. — Додаток 1 до Вип. 5. — Том V : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» : зб. наук. праць / редкол.: В. Г. Кремень [та ін.]. — Київ, 2014. — С. 397–403.

577. Садова В. В. Концептуалізація компаративістичного підходу в сучасних історико-педагогічних дослідженнях / В. В. Садова // Педагогічна компаративістика — 2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст : Всеукраїнський науково-практичний семінар (Київ, 10 червня 2013 р.) : матеріали доповідей та виступів / заг. ред. О. І. Локшиної. — Київ, 2013. — С. 19–21.

578. Садова В. В. Модульний контроль з педагогіки та історії педагогіки: «Перевір себе» : навч. псіб. / Л. В. Бешеvecь, В. В. Садова. — Кривий Ріг : КП «Жовтнева районна друкарня», 2012. — 173 с.

579. Садова В. В. Моніторинг педагогічної освіти: історичний досвід та сучасні надбання / В. В. Садова // Вища освіта України : тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» : зб. наук. праць / редкол.: В. Г. Кремень [та ін.]. — Київ, 2010. — Додаток 4. — Т. II (20). — С. 555–563.

580. Садова В. В. Напрями фундаменталізації історико-педагогічних знань сучасних студентів / В. В. Садова // Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць / за ред. В. О. Огнев'юка, І. Д. Беха, Л. Л. Хоружої. — Київ, 2014. — Вип. 21. — С. 46–53.

581. Садова В. В. Організація самостійної роботи студентів з історії педагогіки на ґрунті компаративістики / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2009. — Вип. 24. — С. 221–226.

582. Садова В. В. Основні напрями оновлення змісту навчального курсу «Історія педагогіки» / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2003. — Вип. 6.—С. 93–95.

583. Садова В. В. Особливості застосування тестових технологій у педагогічному освітньому просторі / В. В. Садова // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць / за ред. С. Д. Максименка. — Київ, 2009. — Т. 7. — Вип. 21. — С. 197–199.

584. Садова В. В. Особливості застосування тестових технологій у педагогічному освітньому просторі / В. В. Садова // Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність : Шоста Міжнародна науково-методична конференція (Маріуполь, 4-6 вересня 2009 р.) : матеріали доповідей та виступів. — Маріуполь, 2009. — С. 214–216.

585. Садова В. В. Особистість у східнослов'янському освітньому просторі: психолого-педагогічний аспект / В. В. Садова, В. П. Кисільова-Белая // Освітній простір особистості в економіці знань : монографія / за ред. Т. В. Ткач. — Запоріжжя, 2009. — Розділ 2. — С. 45–96.

586. Садова В. В. Особистість у східнослов'янському освітньому просторі (XII — початок XVIII ст.) / В. Садова, Л. Бешеvecь // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка : зб. наук. праць. — Луганськ, 2011. — Вип. 15 (226). — С. 322–330.

587. Садова В. В. Процесуальні аспекти формування історико-педагогічної культури студентів / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. — Кривий Ріг, 2011. — Вип. 37. — С. 145–151.

588. Садова В. В. Рейтингова оцінка знань, умінь та навичок студентів з педагогічних дисциплін : метод. посіб. / Л. В. Кондрашова, О. О. Лаврентьєва, В. В. Садова / заг. ред. проф. Л. Кондрашової. — Кривий Ріг: КДПУ, 2009. — 18 с.

589. Садова В. В. Структура історико-педагогічної компетентності майбутнього вчителя / В. В. Садова // Славянская педагогическая культура. — Тирасполь, 2011. — Вип. 10. — С. 139–142.

590. Садова В. В. Структурування історико-педагогічної інформації на ґрунті кредитно-модульного підходу / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. В. К. Буряка. — Кривий Ріг, 2007. — Вип. 19. — С. 250–258.

591. Садова В. В. Сучасні інформаційно-комп'ютерні технології як провідний засіб попередження емоційного вигорання / В. Садова, Р. Лисенко // Педагогічне Криворіжжя. — 2015.—№ 2. — С. 39–40.

592. Садова В. В. Тести та тестові завдання з історії педагогіки : навч. посіб. / Л. В. Кондрашова, С. М. Щербина, В. В. Садова. — Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. — 156 с.

593. Садова В. В. Трансформація цілей історико-педагогічної освіти студентів вищого навчального закладу / В. В. Садова // Удосконалення форм і методів підготовки професійно компетентних працівників освіти : Міжнародна науково-практична конференція (Черкаси, 19–20 квітня 2011 р.) : матеріали доповідей та виступів. — Черкаси, 2011. — С. 99–101.

594. Садова В. В. Функції педагогічних дисциплін у системі фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / В. В. Садова // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / за ред. З. П. Бакум. — Кривий Ріг, 2015. — Вип. 45. — С. 80–86.

595. Садова В. В. Функції педагогічних дисциплін у системі фундаментальної професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи / В. В. Садова // Фундаменталізація змісту загальноосвітньої та професійної підготовки: проблеми і перспективи : Всеукраїнська науково-практична конференція (Кривий Ріг, 22 — 23 жовтня 2015 р.) : матеріали доповідей та виступів. — Кривий Ріг, 2015. — С. 68–69.

596. Садовая В. В. Информационно-образовательная среда как фактор обеспечения качества преподавания истории педагогики [Электронный ресурс] / В. В. Садовая // Информационно-технологическое обеспечение образовательного процесса государств-участников СНГ : Международная интернет-конференция : материалы докладов. — Минск, 2012. — Режим доступа: <http://elib.bsu.by/handle/123456789/27931> (дата обращения: 10.12.2012).

597. Садовая В. В. Историко-педагогический анализ проблемы гармонизации интеллектуальной и эмоциональной сфер в структуре личности / В. В. Садовая // Теоретические основы гармонизации интеллектуального и эмоционального факторов повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов : монография / общ. ред. Л. В. Кондрашовой. — Кривой Рог, 2010. — Гл. 2. — С. 29–46.

598. Садовая В. В. Опыт использования SPLINE-технологий как средства контроля историко-педагогических знаний будущих филологов / В. В. Садовая // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : Одиннадцатая международная конференция (Санкт-Петербург, 31 мая — 2 июня 2013 г.) : материалы докладов и выступлений. — Санкт-Петербург, 2013. — Вып. 11. — Ч. 2. — С. 289–292.

599. Садовая В. В. Роль и значение историко-педагогической культуры в структуре профессиональной подготовки будущего филолога / В. В. Садовая //

European Applied Sciences: modern approaches in scientific researches : 2nd International Scientific Conference (Stuttgart, February 18–19, 2013). — Stuttgart, 2013. — P. 127–129.

600. Садовский В. Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Н. Садовский. — Москва : Наука, 1974. — 280 с.

601. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навч. пос. / А. А. Сбруева. — Суми : Університетська книга, 2005. — 320 с.

602. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — Москва : Народное образование, 1998. — 256 с.

603. Селье Г. От мечты к открытию: как стать ученым / под ред. М. Н. Кондрашовой, И. С. Хорола. — Москва : Просвещение, 1987. — 372 с.

604. Семенов Ю. И. Философия истории [Электронный ресурс] / Ю. И. Семенов. — Режим доступа: http://scepsis.net/library/id_1065.html (дата обращения: 13.11.2015).

605. Семенова А. В. Теоретичні та методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів / автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. В. Семенова ; Терноп. нац. пед. ун-т. — Тернопіль, 2009. — 43 с.

606. Семеріков С. О. Теоретико-методичні основи фундаменталізації навчання інформатичних дисциплін у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (інформатика)» / С. О. Семеріков ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 2009. — 41 с.

607. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. — Київ : Вища школа, 2004. — 336 с.

608. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. — Москва : Логос, 1999. — 272 с.

609. Серр М. Точная и гуманитарная науки; случай Тёрнера [Электронный ресурс] / М. Серр ; [пер. с фран.]. — Режим доступа: <http://www.commentmag.ru/archive/14/11.htm> (дата обращения: 13.09.2015).

610. Сержожнікова Р. К. Формування творчого педагогічного потенціалу майбутнього викладача у процесі професійної підготовки в університеті : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сержожнікова Раїса Кузьмівна. — Донецьк, 2009. — 442 с.

611. Сидорчук Н. Г. Організація самоосвітньої діяльності майбутніх учителів у процесі вивчення предметів педагогічного циклу : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. Г. Сидорчук ; НАПН України. — Київ, 2001. — 23 с.

612. Силагадзе З. Зачем нужна фундаментальная наука / З. Силагадзе, К. Филипчук // Троицкий вариант. — 2010. — № 63. — С. 4.
613. Сисоева С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навч.-метод. посібник / С. О. Сисоева. — Київ : ВД «ЕКМО», 2011. — 320 с.
614. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : підручник / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — 308 с.
615. Сисоева С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоева. — Київ : Міленіум, 2006. — 346 с.
616. Сисоева С. О. Педагогічні технології творчого розвитку особистості: проблеми і суперечності / С. О. Сисоева // Творча особистість у системі неперервної професійної освіти : Міжнародна наукова конференція (Харків, 16–17 травня 2000 р.) : матеріали доповідей та виступів. — Харків, 2000. — С. 84–90.
617. Система електронного навчання ВНЗ на базі MOODLE : метод. посіб. / уклад. Ю. В. Транчук ; за ред. Ю. В. Тріуса. — Черкаси, 2012. — 220 с.
618. Сікорський П. Теоретико-методологічні засади підготовки викладача вищої школи в контексті європейської інтеграції / П. Сікорський // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна : зб. наук. праць / редкол.: Т. Кошманова [та ін.]. — Львів, 2009. — Вип. 25. — Ч. 1. — С. 3–8.
619. Сінопальнікова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до застосування інтегрованих форм організації навчального процесу в початковій школі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н. М. Сінопальнікова ; Харківський нац. пед. ун-т. — Харків, 2010. — 20 с.
620. Сіняговська І. Ю. Формування пізнавальної самостійності студентів педагогічного університету у процесі навчання іноземної мови : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.08 / Сіняговська Інга Юріївна. — Кривий Ріг, 2011. — 295 с.
621. Ситаров В. А. Дидактика : учеб. пособ. / В. А. Ситаров ; под ред. В. А. Сластенина. — Москва : Академия, 2002. — 368 с.
622. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Я. Скалкова, Ф. Бацик, З. Гелус, Я. Скалка ; [пер. с чешск. Е. Роговской]. — Москва : Педагогика, 1989. — 224 с.
623. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики / М. Н. Скаткин. — Москва : Педагогика, 1980. — 95 с.
624. Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. — Москва, 1971. — С. 14–17.
625. Скаткин М. Н. Содержание общего среднего образования. Проблемы и перспективы / М. Н. Скаткин, В. В. Краевский. — Москва : Просвещение, 1981.

626. Скворцова С. О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : монографія / С. О. Скворцова, Я. С. Гаєвць. — Харків : Ранок-НТ, 2013. — 332 с.

627. Скільський Д. М. Історія української педагогіки. Ілюстрований навчальний посібник / Д. М. Скільський. — Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2012. — 340 с.

628. Скрипченко А. В. Довідник з педагогіки і психології / А. В. Скрипченко, Т. М. Лисянська, Л. О. Скрипченко. — Київ : Вид-во нац. пед. ун-та ім. М. П. Драгоманова. — 2000. — 216 с.

629. Скубашевська О. С. Філософія інноваційного розвитку освіти в умовах становлення інформаційного суспільства : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра філос. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О. С. Скубашевська ; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. — Київ, 2010. — 31 с.

630. Слостенин В. А. Гуманитарная культура специалиста / В. А. Слостенин // Магістр. — 1991. — № 4. — С. 3–22.

631. Слостенин В. А. Общая педагогика : учеб. пособие / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. — Москва : Гуманит. центр ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.

632. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. — Москва : ИЧП, Издательство Магістр, 1997. — 224 с.

633. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности / С. Д. Смирнов. — Москва : Аспект-пресс, 1995. — 271 с.

634. Снігур О. М. Формування вмінь використовувати засоби інформаційних технологій у майбутній професійній діяльності вчителя початкової школи : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Снігур Олена Миколаївна. — Київ, 2007. — 229 с.

635. Солдатенко М. М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. М. Солдатенко ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. — Київ, 2007. — 44 с.

636. Соловейчик С. Л. Час ученичества / С. Л. Соловейчик. — Москва : Детская литература, 1970. — 252 с.

637. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество / П. Сорокин. — Москва : Изд-во полит. лит-ры, 1992. — 544 с.

638. Сохор А. М. Логическая структура учебного материала. Вопросы дидактического анализа / А. М. Сохор. — Москва : Педагогика, 1974. — 192 с.

639. Сохор А. М. Объяснение в процессе учения / А. М. Сохор. — Москва : Педагогика, 1988. — 128 с.

640. Спасский А. С. Структура удовлетворенности учебной работой студентов вуза / А. С. Спасский // Инновации в образовании. — 2001. — № 1. — С. 50–59.

641. Спириин Л. Ф. Формирование общепедагогических умений учителя (на материале подготовки студентов к воспитательной работе) : автореф. дисс. на соискание ученой степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / Л. Ф. Спириин. — Москва, 1981. — 30 с.

642. Стандарти вищої освіти вищих навчальних закладів [Електроний ресурс] / Закон України «Про вищу освіту». — Розділ 3. — Режим доступу: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення: 02.03.2015).

643. Стельмахович М. Навчальним закладам нового типу українську педагогічну науку / М. Стельмахович // Підготовка педагогічних кадрів і діяльність навчальних закладів нового типу в системі освіти: Досвід і перспективи розвитку : зб. наук. пр. — Чернівці, 1998. — Ч.1. — С. 8–9.

644. Степанюк К. І. Формування дослідницьких умінь майбутніх учителів початкової школи у процесі проектної діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / К. І. Степанюк ; Бердян. держ. пед. ун-т. — Бердянськ, 2013. — 20 с.

645. Степашко Л. А. Развитие профессионального мышления студентов в процессе преподавания теоретических курсов / Л. А. Степашко // Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект). — Москва : НИИВШ, 1986. — С. 42–48.

646. Степин В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. — Москва : Прогресс-Традиция, 2000. — 744 с.

647. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. — Київ: К. І. С., 2003. — 296 с.

648. Струминский В. Я. Основы и система дидактики К. Д. Ушинского / В. Я. Струминский. — Москва, 1957. — С. 18–54.

649. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення / Б. М. Ступарик. — Київ, 1998. — С. 241–242.

650. Суховірський О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до використання інформаційних технологій : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Суховірський Олег Васильович. — Київ, 2005. — 303 с.

651. Сухомлинська О. Історія педагогіки як наука і як навчальний предмет / О. Сухомлинська // Шлях освіти. — 2003. — № 1. — С. 39–42.

652. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський. — Київ : Радянська школа, 1975. — 235 с.

653. Талалова Л. Н. Интегративные тенденции в теории и практике современного образования : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра

пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Л. Н. Талалова ; Рос. ун-т дружбы народов. — Москва, 2004. — 54 с.

654. Талызина Н. Ф. Актуальные проблемы обучения в высшей школе / Н. Ф. Талызина. — Воронеж : ВГУ, 1974. — С. 57 — 68.

655. Талызина Н. Ф. Психология формирования понятий и умственных действий / Н. Ф. Талызина. — Москва : Просвещение, 1988. — 227 с.

656. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. — Москва : Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.

657. Тернавська Т. А. Формування пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Тернавська Тетяна Анатоліївна ; Криворізький державний педагогічний університет. — Кривий Ріг, 2009. — 20 с.

658. Толстой Л. М. Положение о начальных народных училищах / Л. М. Толстой // Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / под ред. Ш. И. Ганелина. — Москва, 1987. — С. 356–360.

659. Тоффлер Э. Третья волна / Э. Тоффлер ; [пер. с англ.]. — Москва : Новый мир, 2004. — 781 с.

660. Триус Ю. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі [Електронний ресурс] / Ю. В. Триус, І. В. Герасименко. — 2014. — Режим доступу: <http://ccjournals.eu/ojs/index.php/e-learn/article/view/353/340> (дата звернення: 07.09.2015).

661. Трофименко А. О. Формування навчальних компетентностей майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А. О. Трофименко ; Терноп. нац. пед. ун-т. — Тернопіль, 2008. — 23 с.

662. Троцько Г. В. Шляхи активізації навчального процесу / Г. В. Троцько, І. М. Трубавіна // Професійна освіта: теорія і практика. — 1999. — № 1 (9). — С. 52–63.

663. Туркот Т. Л. Педагогіка та психологія вищої школи : навч. посібник / Т. Л. Туркот. — Херсон : Олді-Плюс, 2013. — 466 с.

664. Тхоржевський Д. О. Психолого-педагогічні умови формування мотивації діяльності методиста з профорієнтації / Д. О. Тхоржевський, М. О. Ховрич // Вища і середня педагогічна освіта. — Київ : Вища школа, 1991. — С. 62–68.

665. Удовиченко Г. М. Формування предметних компетентностей студентів філологічних спеціальностей у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Удовиченко Ганна Михайлівна. — Кривий Ріг, 2011. — 236 с.

666. Уёмов А. И. Логический анализ системного подхода к объектам и его место среди других методов исследования / А. И. Уёмов // Системные

исследования. — Режим доступа : <http://www.twirpx.com/file/239806/> (дата обращения: 06.11.2015).

667. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. — Санкт-Петербург, 2001. — С. 92–93.

668. Українка Леся. Волинські образки. Школа // Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія : навч. посіб. / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — Київ : Знання, КОО, 2003. — С. 334–339.

669. Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн. Кн. 1 / укл. О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Т. О. Самоплавська [та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. — Київ : Либідь, 2005. — 624 с.

670. Українська педагогіка в персоналіях : У 2 кн. Кн. 2 / укл. О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Т. О. Самоплавська [та ін.]; за ред. О. В. Сухомлинської. — Київ : Либідь, 2005. — 552 с.

671. Усатенко Т. П. Українознавчі проблеми педагогічної думки в XIX — XX столітті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Усатенко Тамара Пилипівна ; АПН України, ІПООД. — Київ, 2007. — 42 с.

672. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий / А. В. Усова. — Челябинск : ЧГПУ, 1979. — 86 с.

673. Устінова В. О. Дидактичні засади структурування змісту гуманітарних дисциплін у фаховій підготовці студентів педагогічних ВНЗ : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.09 / Устінова Вікторія Олександрівна. — Кривий Ріг, 2013. — 271 с.

674. Ушинский К. Д. Педагогические статьи 1857–1961 гг. / К. Д. Ушинский // Собрание сочинений : в 11 т. Т. 2. / ред. А. М. Еголин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. — Москва — Ленинград : АПН РСФСР, 1949. — 656 с.

675. Фазан В. В. Вивчення педагогіки у вищих навчальних духовних закладах України (поч. XIX ст. — 20-і рр. XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / В. В. Фазан ; Полтавський держ. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. — Полтава, 2009. — 25 с.

676. Фазан В. В. Викладання педагогіки та педагогічної науки в Київській духовній академії на поч. XVIII століття / В. В. Фазан // Вісник православної педагогіки. — Київ : Свято-Успенська Києво-Печерська Лавра, 2005. — № 1. — С. 31–34.

677. Федірчик Т. Д. Теоретико-методичні засади розвитку педагогічного професіоналізму молодого викладача вищої школи в процесі науково-педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т. Д. Федірчик ; НАПНУ ІПОіОД. — Київ, 2016. — 40 с.

678. Федоров Б. И. Некоторые вопросы развития современной дидактики / Б. И. Федоров, Л. И. Перминова // Педагогика. — 2000. — № 3. — С. 18–21.

679. Федорова Л. Г. Формування педагогічного такту майбутнього вчителя початкової школи у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Федорова ; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В. Винниченка. — Кіровоград, 2014. — 20 с.

680. Фейерабенд П. Наука в свободном обществе [Электронный ресурс] / П. Фейерабенд ; [пер. с англ.]. — Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Sociolog/feyer/nauka.php (дата обращения: 10.10.2015).

681. Філіпенко А. С. Основы научных исследований : конспект лекцій / А. С. Філіпенко. — Київ : Академвидав, 2004. — 207 с.

682. Филиппенко Н. И. Дидактическое взаимодействие учителя и учащихся как объект профессиональной подготовки учителя : дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : 13.00.08 / Филиппенко Нина Ивановна. — Москва, 2002. — 350 с.

683. Фіцула М. М. Педагогіка : посібник / М. М. Фіцула. — Київ : Академія, 2002. — 527 с.

684. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посібник / М. М. Фіцула. — Київ : Академвидав, 2010. — 456 с.

685. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. — Москва : Академия, 2002. — 224 с.

686. Формирование учебной деятельности студентов : монография / под ред. В. Ляудис. — Москва : Изд-во МГУ, 1989. — 239 с.

687. Фридман А. В. Психологический справочник учителя / А. В. Фридман, Л. Ю. Кулагина. — Москва : Просвещение, 1991. — 288 с.

688. Фуко М. Интеллектуалы и власть / М. Фуко. — Москва : Практис, 2002. — 381 с.

689. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук / М. Фуко. — Санкт-Петербург : А-сэд, 1994. — 408 с.

690. Хабермас Ю. Модерн — незавершенный проект / Ю. Хабермас // Вопросы философии. — 1992.—№ 4. — С. 41–50.

691. Харламов И. Ф. Педагогика / И. Ф. Харламов / под ред. П. И. Пидкасистого. — Москва : Педагогическое общество России, 1998. — 638 с.

692. Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Історична довідка. — Режим доступу: http://sociology.kh.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=46:history&catid=34:history&Itemid=55 (дата звернення: 09.09.2015).

693. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность : в 2 т. Т. 2. / Х. Хекхаузен ; [пер. с англ.]. — Москва : Педагогика, 1986. — 339 с.

694. Хиллиг Г. А. С. Макаренко и В. А. Балицкий. Два соратника на службе украинского ГПУ / Г. Хиллиг // Культура народов Причерноморья. — 2005. — № 62. — С. 65–67.

695. Хомич Л. О. З історії викладання психолого-педагогічних дисциплін / Л. О. Хомич // Наукові записки психолого-педагогічного факультету : зб. статей : у 3 ч. Ч.1. — Полтава, 1997. — С. 47–51.

696. Хомич Л. О. Підготовка вчителя в Україні XVII–XVIII ст. / Л. О. Хомич // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 1999. — № 3. — С. 323–330.

697. Хомич Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкових класів в умовах зміни цінностей суспільства / Л. О. Хомич // Наук. вісник Миколаївського держ. пед. університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / за ред. В. О. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв, 2010. — Вип. 1.30. — С. 10–17.

698. Хомич Л. О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : монографія / Лідія Олексіївна Хомич. — Київ : Магістр-S, 1998. — 200 с.

699. Хомич Л. О. Психолого-педагогічна підготовка вчителя в умовах фундаменталізації освіти / Л. О. Хомич // Наук. вісник Миколаївського держ. пед. університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / за ред. В. О. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв, 2012. — Вип. 36 : Педагогічна майстерність : теорія і технології. — С. 35–39.

700. Хомич Л. О. Система психолого-педагогічної підготовки вчителя початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хомич Лідія Олексіївна. — Київ, 1999. — 427 с.

701. Хомич Л. О. Структура змісту психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкових класів / Л. О. Хомич // Kszta senie zawodowe : pedagogika i psychologia / Професійна освіта : педагогіка і психологія : пол.-укр.; укр.-пол. щорічник / за ред. Т. Левовицького [та ін.] — Ченстохова ; Київ, 1991. — Вип. 1. — С. 273–285.

702. Хомич Л. О. Сучасні підходи до професійної підготовки вчителя початкових класів у країнах Заходу / Л. О. Хомич // Наук. вісник Миколаївського держ. пед. університету імені В. О. Сухомлинського. Серія «Педагогічні науки» : зб. наук. праць / за ред. В. О. Будака, О. М. Пехоти. — Миколаїв, 2010. — Вип. 1.32. — С. 41–42.

703. Хомич Л. О. Теоретико-методичні основи професійної підготовки вчителя в умовах сьогодення / О. О. Хомич // Розвиток педагогічної майстерності викладача в умовах неперервної освіти : монографія / за ред. М. М. Солдатенка, О. М. Семенов. — Глухів : РВВ ГДПУ, 2008. — С. 122–131.

704. Хомич Л. О. Удосконалення змісту професійно-педагогічної підготовки вчителя за кордоном / Л. О. Хомич // Збірник наукових праць Пол-

тавського держ. пед. ін-ту імені В. Г. Короленка : Педагогічні науки : зб. наук. праць.—Полтава, 2003. — Вип.1/2. — С. 103–108.

705. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.04 / Хоружа Людмила Леонідівна ; Ін-т педагогіки АПН України. — Київ, 2004. — 412 с.

706. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / сост. С. Ф. Егоров / под ред. Ш. Ганелина. — Москва : Просвещение, 1974. — 527 с.

707. Хулхачиева Г. И. Интеграция педагогических и психологических знаний о самостоятельности в процессе подготовки педагога : дис. на соискание наук. степени канд. пед. наук : 13.00.08 / Хулхачиева Галина Ивановна. — Санкт-Петербург, 2000. — 170 с.

708. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособ. / А. В. Хуторской. — Москва : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.

709. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник / А. В. Хуторской. — Санкт-Петербург, 2001. — 355 с.

710. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер ; [пер. с англ.] — Санкт-Петербург : Питер, 2010. — 607 с.

711. Цокур О. С. Педагогічний менеджмент / О. С. Цокур // Педагогіка вищої школи. — Вип. 2. — Одеса : Юридична література, 2004. — 86 с.

712. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении / Г. А. Цукерман. — Томск: Пеленг, 1993. — 268 с.

713. Цукерман Г. А. Установка на поиск как развивающий эффект учебной деятельности / Г. А. Цукерман, А. Л. Венгер // Вопросы психологии. — 2007. — № 3. — С. 30–41.

714. Чайка В. М. Основы дидактики: тексты лекцій та завдання для самоконтролю : навч. посіб. / В. М. Чайка. — Тернопіль : Астон, 2002. — 244 с.

715. Чайка В. М. Теорія і технологія підготовки майбутнього вчителя до саморегуляції педагогічної діяльності : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Чайка ; Терноп. нац. пед. ун-т. — Тернопіль, 2006. — 43 с.

716. Часова Е. Можливості використання хмарних технологій у вивченні хімії іноземними студентами підготовчого відділення / Е. Часова, В. Івчук // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наук. праць / гол. ред. З. П. Бакум. — Кривий Ріг, 2015. — Вип. 45. — С. 202–207.

717. Чванкин С. И. Организация учебного текста и продуктивность познавательной деятельности / С. И. Чванкин // Активность личности в обучении (психолого-педагогический аспект). — Москва : НИИВШ, 1986. — С. 60–66.

718. Чепелева Н. В. Формування професійної культури майбутніх практичних психологів / Н. В. Чепелева // Методи підготовки фахівців до професійного спілкування : зб. наук. праць. — Черкаси, 1997. — Кн. 1. — С. 34–42.

719. Читалин Н. А. Многоуровневая фундаментализация содержания профессионального образования : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Читалин Николай Александрович ; Казанский гос. ун-т. — Казань, 2006. — 41 с.

720. Чичук В. М. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до використання мультимедійних технологій у Польщі : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. М. Чичук ; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. — Черкаси, 2013. — 20 с.

721. Чобітько М. Г. Особистісно-орієнтоване професійне навчання : зміст і структура / М. Г. Чобітько // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. — 2005. — № 3. — С. 48–56.

722. Чобітько М. Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М. Г. Чобітько ; АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. — Київ, 2007. — 42 с.

723. Чорней І. Д. Формування готовності студентів до інноваційної виховної діяльності з молодшими школярами у процесі педагогічної практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / І. Д. Чорней ; Ін-т педагогіки НАПН України. — 2012. — 19 с.

724. Шайдур І. А. Організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Шайдур Ірина Анатоліївна. — Полтава, 2003. — 242 с.

725. Шайдур І. Психолого-педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів / І. Шайдур // Рідна школа. — 2000. — № 3. — С. 54–55.

726. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова. — Москва : Академия, 2002. — 350 с.

727. Шаповалова Л. В. Реформування змісту університетської освіти сучасної Франції : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л. В. Шаповалова ; Кіровоградський держ. пед. ун-т імені Володимира Винниченка. — Кіровоград, 2008 — 20 с.

728. Шапошнікова І. М. Підвищення ефективності підготовки майбутніх вчителів початкової школи до проектування уроку : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / І. М. Шапошнікова ; Київський педагогічний ін-т ім. М. П. Драгоманова. — Київ, 1993. — 19 с.

729. Шелевицький І. Сплайн-моделі в тестових вимірюваннях знань [Електронний ресурс] / І. Шелевицький. — Режим доступу : <http://logit.kdpu.edu.ua> (дата звернення: 11.01.2014).

730. Ширшов Е.В. Системно-дидактическое обеспечение образовательного процесса в вузе в условиях информатизации общества : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е.В. Ширшов ; Архангельский гос. ун-т. — Архангельск, 2009. — 41 с.

731. Шмидт К. История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов (в четырех томах) [Электронный ресурс] / Карл Шмидт. — Режим доступа: <http://www.twirpx.com/file/1306780/> (дата обращения: 11.11.2015).

732. Шпинер Х. Организация знания в информационном обществе / Х. Шпинер // Техника, общество и окружающая среда : Международная научная конференция : материалы докладов и выступлений. — Москва, 1998. — С. 52–54.

733. Шрагина Л. И. Повышение эффективности усвоения научных понятий при изучении психологии / Л. И. Шрагина // Практична психологія та соціальна робота. — 2006. — № 1. — С. 21–22.

734. Штефан Л. Етапи становлення вітчизняної соціально-педагогічної науки (XIX — поч. XX ст.) / Л. Штефан // Рідна школа. — 2002. — № 6. — С. 76–78.

735. Штокман И. Г. Вузовская лекция. Практические советы по методике преподавания учебного материала / И. Г. Штокман. — Киев : Вища школа, 1981. — 151 с.

736. Шуневич Б. І. Розвиток дистанційного навчання у вищій школі країн Європи та Північної Америки : автореф. дис. на здобуття наук. супеня д-ра пед. наук : 13.00.01 / Б. І. Шуневич ; Ін-т вищ. освіти АПН України. — Київ, 2008. — 36 с.

737. Щедровицкий Г. П. Педагогика и логика / Г. П. Щедровицкий, В. М. Розин, Н. И. Непомнящая, Н. Г. Алексеева. — М., 1993. — С. 256–270.

738. Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц / А. Н. Щукин. — Москва : Астрель : АСТ : Хранитель, 2007. — 746 с.

739. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе / Г. И. Щукина. — Москва : Просвещение, 1979. — 160 с.

740. Шукина Г. И. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении / Г. И. Шукина. — Москва : Просвещение, 1984. — 176 с.
741. Юдин В. В. Технологическое проектирование педагогического процесса : автореф. дис. на соискание научной степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / В. В. Юдин ; ФГОУ, 2003. — Москва, 2008. — 45 с.
742. Юркевич П. Д. Курс общей педагогики с приложениями / П. Д. Юркевич. — Москва, 1869. — С. 30–37.
743. Юрченко В. І. Вплив взаємин між студентами та викладачами на «Я-концепцію» майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Освіта і управління. — 1997.—№ 1. — С. 119–123.
744. Юцявичене П. А. Основы модульного обучения / П. А. Юцявичене. — Вильнюс : Швиеса, 1989. — 69 с.
745. Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посібник / В. В. Ягупов. — Київ : Либідь, 2002. — 560 с.
746. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования / И. С. Якиманская. — Москва : Сентябрь, 2000. — 176 с.
747. Якубовська О. М. Основи дидактичної емоційної взаємодії : навч.-метод. посібник / О. М. Якубовська, І. М. Гапійчук. — Вінниця : Велес, 2001. — 108 с.
748. Янковский В. Е. Система и содержание профессиональной подготовки учителя в современных западных странах : дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.01 / Янковский Владимир Евгеньевич. — Москва, 2002. — 151 с.
749. Яремчук С. В. Професійно-психологічна спрямованість особистості майбутнього вчителя / С. В. Яремчук // Педагогіка і психологія : Вісник АПН України. — 2001. — № 1. — С. 89–96.
750. Ярмаченко М. Д. Историчні передумови розвитку педагогічної науки в Україні / М. Д. Ярмаченко // Інститут педагогіки : погляд через роки. — Київ, 2002. — С. 17–33.
751. Ярошинська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 / О. О. Ярошинська. — Житомир, 2015. — 41 с.
752. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс ; [пер. с нем.]. — Москва : Политиздат, 1991. — 527 с.
753. Adler A. Understanding human nature [Electronic Resource] / A. Adler. — New York : Garden Citi Publishing. — Mode of access : https://books.google.com.ua/books/about/Understanding_human_nature.html?id (date of appeal: 09.11.15).

754. Bandura A. Social learning theory / A. Bandura. — New York : General Learning Press, 1977. — 46 p.

755. Burns T. The Management of Innovation / T. Burns, G. M. Stalker. — Oxford ; New York : Oxford University Press, 1994. — 269 p.

756. Combs A. The evolution of consciousness: A theory of historical and personal transformation / A. Combs // The Journal of General Evolution. — 1993. — № 38. — P. 43–62.

757. Devey D. Democracy and education [Electronic Resource] / D. Devey. — Mode of access: <http://www.gutenberg.org/files/852/852-h/852-h.htm> (date of appeal: 19.12.15).

758. Erikson E. H. The life cycle completed / E. H. Erikson. — New York, 1982. — P. 12–31.

759. Jacquinet G. Image et pedagogie, analyse semiologique des films à intention didactique. — Paris: PUF, 1987. — 124 p.

760. Kelly G. P. Debates and Trends in Comparative Education / Gail P. Kelly // Emergent Issues in Education. Comparative Perspectives. Robert F. Arnove (Editor). — Albany : State University of New York Press, 1992. — P. 13–22.

761. Mitter W. Comparative Education in Europe / Wolfgang Mitter // International Handbook of Comparative Education. Part One. Editors Robert Cowen and Andreas M. Kazamias. — London — New York : Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. — P. 87–98.

762. Moore M. G. Handbook of Distance Education / M. G. Moore, W. G. Anderson. — London, 2003. — 898 p.

763. Mccalloch W. S. A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity [Electronic resource] / W. S. Mccalloch, W. Pitts.—Mode of access: <http://www.minicomplexity.org/pubs/1943-mcculloch-pitts-bmb.pdf> (date of appeal: 30.10.15).

764. Nichols J. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice and performance / J. Nichols // Psychological Review, 91 (3). — P. 328–346.

765. Petty G. Teaching Today: A Practical Guide. — Nelson Thornes, 2009.—614 p.

766. Phillips D. Comparative Education: Method / David Phillips // Research in Comparative and International Education. — 2006. — Vol. 1. — N. 1. — P. 301–319.

767. Sadova V. Specific peculiarities of accepting and comprehending historical-and-pedagogical information by students / V. Sadova // Сталий розвиток промисловості та суспільства. — Кривий Ріг, 2014. — P. 65–66.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А СХЕМА АНАЛІЗУ ПРАКТИЧНОГО ЗАНЯТТЯ (КОНКРЕТИЗАЦІЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСВОЄННЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСЦИПЛІН)

1. Загальна інформація про практичне заняття з педагогічної дисципліни:

- а) факультет; курс; група; спеціальність;
- б) навчальна дисципліна; тип практичного заняття.

2. Загальні методичні характеристики:

- а) тема та мета заняття;
- б) обладнання (демонстраційне, роздаткове);
- в) місце практичного заняття у загальній структурно-логічній схемі навчальної дисципліни;

г) перелік структурних частин заняття;

г) методи навчання, задіяні у процесі заняття (традиційні, інноваційні);

д) особливості та характер підготовки студентів до практичного заняття з педагогічних дисциплін (наявність опорного конспекту, виконання завдань самостійної роботи, робота з першоджерелами та довідковою літературою, підготовка презентації, доповіді, співдоповіді тощо).

3. Змістово-процесуальні характеристики особливостей засвоєння студентами змісту педагогічної дисципліни:

— якою мірою зміст практичного заняття поглиблював і уточнював зміст лекційного курсу (існування/неіснування відповідності, доповнення змісту лекції);

— за допомогою яких методів і прийомів формувалося у майбутніх учителів уміння застосовувати під час заняття педагогічні поняття; така робота здійснювалася протягом усього практичного заняття чи епізодично;

— чи створювалася ситуація навчальної дискусії, заохочувалося (і як саме заохочувалося) прагнення висловити власне змістовне оцінне судження;

— чи зверталася увага на аргументованість і логічність висловлювань та доказів студентів;

— як розв'язувалися викладачем завдання повторення і закріплення навчально-теоретичної педагогічної інформації у процесі практичного заняття;

— за допомогою яких методів і прийомів встановлювався зв'язок навчальної інформації зі змістом майбутньої практичної професійно-педагогічної діяльності студентів;

— як відбувалося стимулювання пізнавальної активності майбутніх учителів початкової школи в опануванні змісту навчального матеріалу протягом практичного заняття;

— чи існувала наступність засвоєння змісту педагогічної дисципліни (між лекційним і практичним заняттям, між поточним практичним і попереднім практичним заняттями);

— чи застосовують студенти у процесі практичного заняття змістову базу інших педагогічних дисциплін або інших дисциплін гуманітарного, соціогуманітарного циклів;

— як здійснювалася діагностика досягнутого рівня засвоєння змісту навчальної інформації під час заняття;

— які види контролю засвоєння змісту педагогічної дисципліни були використані (усне опитування, письмові роботи, тестовий контроль тощо).

4. Загальна оцінка рівня засвоєння студентами змісту навчального матеріалу з педагогічної дисципліни.

КАРТКА
понятійно-термінологічного аналізу лекційної теми

ПІБ студента, група _____

Шановні студенти! Запишіть, будь ласка, поняття, терміни, фрази, які ви запам'ятали протягом цієї лекції:

Ключові, основні: _____

Вторинні, похідні: _____

Підкресліть ті, без яких, на вашу думку, унеможливується розуміння змісту цієї лекційної теми.

Дякуємо за співпрацю.

Додаток В

БЛАНКИ КОМП'ЮТЕРНОГО ТЕСТУВАННЯ РІВНЯ ЗАСВОЕНИХ МАЙБУТНІМИ ВЧИТЕЛЯМИ ЗНАТЬ З ІСТОРІЇ ПЕДАГОГІКИ В СИСТЕМІ LOGIT

В Результати тестування: Історія педагогіки Проведено: 1
 Історія розвитку і становлення теорії та практики навчання й 23.12.2013
 виховання: з середини XVIII ст. до початку XXI ст. (ver. 4)

Група	УАФ-10 факультет української філології																																																		
Результати	Завдань в тесті - 43. Тривалість тестування близько 10 хв. <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left;">#</th> <th style="text-align: left;">Варіант</th> <th style="text-align: right;">Правильних</th> </tr> </thead> <tbody> <tr><td>437</td><td>В№31 Іванова Анастасія Леонідівна</td><td style="text-align: right;">18</td></tr> <tr><td>438</td><td>В№15 Сичевська Дарія Миколаївна</td><td style="text-align: right;">32</td></tr> <tr><td>439</td><td>В№17 Корінь Юлія Владиславівна</td><td style="text-align: right;">25</td></tr> <tr><td>440</td><td>В№3 Діжук Любова Михайлівна</td><td style="text-align: right;">29</td></tr> <tr><td>441</td><td>В№20 Мошо Ліза Юрївна</td><td style="text-align: right;">22</td></tr> <tr><td>442</td><td>В№10 Соколенко Надія Миколаївна</td><td style="text-align: right;">31</td></tr> <tr><td>443</td><td>В№28 ЯРОВА АНАСТАСІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА</td><td style="text-align: right;">26</td></tr> <tr><td>444</td><td>В№18 Беззян Тетяна Андрониківна</td><td style="text-align: right;">20</td></tr> <tr><td>445</td><td>В№7 Побережняя Юлія Олександрівна</td><td style="text-align: right;">22</td></tr> <tr><td>453</td><td>В№13 Шовкань Аліна Олегівна</td><td style="text-align: right;">18</td></tr> <tr><td>454</td><td>В№2 Гаврилець Яніна Олегівна</td><td style="text-align: right;">15</td></tr> <tr><td>455</td><td>В№11 Мідяк Катерина Петрівна</td><td style="text-align: right;">20</td></tr> <tr><td>457</td><td>В№26 Норова Яна Анатоліївна</td><td style="text-align: right;">21</td></tr> <tr><td>458</td><td>В№1 Юр'єва Ольга Олександрівна</td><td style="text-align: right;">18</td></tr> <tr><td>459</td><td>В№5 Якубовська Яна Сергіївна</td><td style="text-align: right;">15</td></tr> </tbody> </table>			#	Варіант	Правильних	437	В№31 Іванова Анастасія Леонідівна	18	438	В№15 Сичевська Дарія Миколаївна	32	439	В№17 Корінь Юлія Владиславівна	25	440	В№3 Діжук Любова Михайлівна	29	441	В№20 Мошо Ліза Юрївна	22	442	В№10 Соколенко Надія Миколаївна	31	443	В№28 ЯРОВА АНАСТАСІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	26	444	В№18 Беззян Тетяна Андрониківна	20	445	В№7 Побережняя Юлія Олександрівна	22	453	В№13 Шовкань Аліна Олегівна	18	454	В№2 Гаврилець Яніна Олегівна	15	455	В№11 Мідяк Катерина Петрівна	20	457	В№26 Норова Яна Анатоліївна	21	458	В№1 Юр'єва Ольга Олександрівна	18	459	В№5 Якубовська Яна Сергіївна	15
#	Варіант	Правильних																																																	
437	В№31 Іванова Анастасія Леонідівна	18																																																	
438	В№15 Сичевська Дарія Миколаївна	32																																																	
439	В№17 Корінь Юлія Владиславівна	25																																																	
440	В№3 Діжук Любова Михайлівна	29																																																	
441	В№20 Мошо Ліза Юрївна	22																																																	
442	В№10 Соколенко Надія Миколаївна	31																																																	
443	В№28 ЯРОВА АНАСТАСІЯ ОЛЕКСАНДРІВНА	26																																																	
444	В№18 Беззян Тетяна Андрониківна	20																																																	
445	В№7 Побережняя Юлія Олександрівна	22																																																	
453	В№13 Шовкань Аліна Олегівна	18																																																	
454	В№2 Гаврилець Яніна Олегівна	15																																																	
455	В№11 Мідяк Катерина Петрівна	20																																																	
457	В№26 Норова Яна Анатоліївна	21																																																	
458	В№1 Юр'єва Ольга Олександрівна	18																																																	
459	В№5 Якубовська Яна Сергіївна	15																																																	
Оціночна таблиця	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="text-align: center;">Бал за 5 бальною шкалою</th> <th style="text-align: center;">Правильних відповідей</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">≥15 <17</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">≥17 <19</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">≥19 <21</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">≥21 <27</td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">≥27 <33</td> </tr> </tbody> </table>	Бал за 5 бальною шкалою	Правильних відповідей	1	≥15 <17	2	≥17 <19	3	≥19 <21	4	≥21 <27	5	≥27 <33	<p style="text-align: center;">Графік розподілу</p> <p style="text-align: center;">Мода: 18; Середній бал: 22.13; Дисперсія: 29.27</p>																																					
Бал за 5 бальною шкалою	Правильних відповідей																																																		
1	≥15 <17																																																		
2	≥17 <19																																																		
3	≥19 <21																																																		
4	≥21 <27																																																		
5	≥27 <33																																																		

Група		УАФ-10							
#437 Варіант №31		Іванова Анастасія Леонідівна							
Завдань в тесті - 43. Правильних відповідей - 18. Тривалість тестування близько 10 хв.									
Завдання	Варіант відповіді				Завдання	Варіант відповіді			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1 #369				X	27 #330				X
2 #359			X		28 #367		X		
3 #325	+	X			29 #362	X			
4 #361		X			30 #365		+		X
5 #323		+		X	31 #328	X			
6 #326		+	X		32 #318	+			
7 #344	X				33 #363		X		
8 #346				X	34 #358		+		X
9 #343		X		+	35 #371		+	X	
10 #366	X	+			36 #324		+		X
11 #349		X			37 #364	X	+		
12 #355			X		38 #360	X			
13 #319	+			X	39 #372	X			
14 #341		X	+		40 #342	X			+
15 #348		X	+		41 #352			+	X
16 #368		X		+	42 #329	+	X		
17 #356	X			+	43 #321	+		X	
18 #320	X								
19 #357	X		+						
20 #353				+					
21 #322	+	X							
22 #370		+		X					
23 #345			X						
24 #327	X		+						
25 #351				X					
26 #350	X								

ДОДАТОК Д

**ФРАГМЕНТ ПРОГРАМИ НОРМАТИВНОЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
«ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»**

Програма вивчення нормативної навчальної дисципліни «Історія педагогіки» укладається відповідно до освітньо-професійної програми підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напрямку підготовки 0101 — педагогічна освіта; 0203 гуманітарні науки.

Предметом вивчення навчальної дисципліни «Історія педагогіки» є сукупність історико-педагогічних знань, основні педагогічні теорії, концепції, положення, що послідовно виникали протягом розвитку людства.

Міждисциплінарні зв'язки: історія педагогіки як навчальна дисципліна змістовно пов'язана з вивченням загального циклу педагогічних дисциплін (педагогіка, методика виховної роботи), з дисциплінами фундаментальної (філософія, соціологія, історія України) та спеціальної підготовки (українська мова, українська література, зарубіжна література, всесвітня історія) бакалаврів педагогічного інституту.

Програма навчальної дисципліни складається з таких змістових модулів:

1. *Історія зарубіжної освіти й педагогіки.*
2. *Історія вітчизняної педагогіки.*

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. **Метою** викладання навчальної дисципліни «Історія педагогіки» є засвоєння студентами системи знань про історію становлення, розвиток зарубіжної та вітчизняної освіти, педагогічної думки, шкільної справи, дослідження сутності, змісту, структури основних

освітніх процесів, взаємовпливів і взаємозалежностей педагогіки і соціально-економічних структур; формування загальнонаукового, педагогічного світогляду майбутніх учителів; вироблення науково-історичного підходу до аналізу педагогічних явищ, подій, фактів; виховання шанобливого ставлення до світової та вітчизняної педагогічної спадщини.

1.2. *Основними завданнями* вивчення дисципліни «Історія педагогіки» є:

➤ засвоєння знань про історичні умови виникнення виховання, педагогічної теорії, про основні етапи розвитку освіти й педагогіки, про погляди найбільш видатних її представників;

➤ ґрунтовне ознайомлення з педагогічною спадщиною найвидатніших зарубіжних та вітчизняних педагогів;

➤ пояснення історичного зв'язку сучасної педагогіки з передовими педагогічними системами минулого, необхідності дотримання принципу наступності та творчого використання досвіду минулих поколінь у розв'язанні актуальних проблем, які висуваються педагогічною наукою і практикою;

➤ засвоєння студентами методів конкретно-історичного аналізу педагогічних явищ, формування професійно-педагогічного мислення, вміння критично оцінити досвід минулого, виокремлюючи в ньому ті ідеї, які сприяють прогресу педагогічної теорії в різні історичні епохи;

➤ виявлення раціональних і гуманістично орієнтованих педагогічних засобів, усвідомлення взаємозв'язку демократизації виховання і прогресу суспільства.

1.3. Відповідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

➤ основні етапи розвитку зарубіжної, вітчизняної педагогіки;

➤ основні положення педагогічних теорій, концепцій видатних педагогів і діячів освіти минулих часів, які складають досвід людської цивілізації, втілюються у практику навчання і виховання;

➤ базові історико-педагогічні поняття й категорії;

➤ основні моделі розвитку зарубіжної, вітчизняної освіти;

➤ зміст основних першоджерел з історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

вміти:

- аналізувати педагогічні ідеї, концепції, теорії, що стали надбанням світової та вітчизняної освіти, педагогічної думки;
- визначати взаємозв'язок між педагогічними надбаннями минулих часів і сучасним станом освіти;
- виявляти у спадщині видатних педагогів провідні тенденції, наукові ідеї, якими активно послуговуються педагоги-практики нині;
- узагальнювати творчий досвід навчання і виховання, що впливає на позитивну трансформацію цінностей соціуму;
- здійснювати аналіз першоджерел, архівних документів (накази, постанови, звіти, періодичні видання, підручники та посібники різних часів), фіксуючи результати аналізу в довільній формі;
- зіставляти історико-педагогічну навчальну інформацію, сучасну практику навчання й виховання української молоді;
- виконувати творчі роботи, реферування літератури, історико-педагогічні дослідницькі проекти.

На вивчення навчальної дисципліни «Історія педагогіки» відводиться 72 години, 2 кредити ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Історія зарубіжної освіти й педагогіки

Т.1.1. Історія педагогіки як наука про розвиток виховання, освіти та шкільництва.

Актуальність історико-педагогічного знання щодо професійного становлення сучасного педагога. *Предмет і завдання* історії педагогіки як науки. Логіка побудови навчального курсу. *Принципи* історії педагогіки (об'єктивності, науковості, історизму, логічного взаємозв'язку історико-педагогічних явищ і подій). *Джерельна база* історії педагогіки, її зв'язок з іншими суспільними науками. Основні *методи історико-педагогічних досліджень*: конкретно-історичний, порівняльно-історичне тлумачення джерел, типологізація, ретроспективний аналіз педагогічних явищ, фактів і подій, класифікація, теоретичне узагальнення. *Культурологічний, антропологічний,*

хронологічний підходи як визначальні щодо сучасного методологічного обґрунтування історії педагогіки як науки.

Компаративна змістова лінія: *теорії виникнення виховання:* еволюційно-біологічна (Ш. Летурно, Дж. Сімпсон, А. Еспінас), психологічна (П. Монро), теософська або релігійно-ідеалістична (К. Шмідт), соціологічна (К. Маркс, Ф. Енгельс), соціокультурна (І. Зязюн, О. Сухо-млинська). *Умови виникнення виховання як суспільного явища.*

Т. 1.2. Виховання в первісному суспільстві. Освіта й педагогічна думка Стародавнього Сходу і часів Античності.

Зародження виховання у первісному суспільстві. Причини виникнення виховання: спільна трудова діяльність, ускладнення знарядь праці, налагодження суспільних зв'язків. Усвідомлення значущості материнства в первісному суспільстві. Анімістичність світогляду первісної людини (Е. Б. Тейлор); тотеми; рівний, підконтрольний общині характер виховання, перші дидактичні прийоми. Виокремлення виховання як спеціального виду діяльності людини. Ініціація як посвята підлітків у доросле життя.

Виховання і навчання в умовах цивілізацій *Стародавнього Сходу* (Дворіччя, Стародавній Єгипет, Стародавня Індія, Стародавній Китай).

Компаративна змістова лінія: шкільне масове навчання та дидактичні здобутки в країнах Стародавнього Сходу.

Виховання в Стародавній Греції. Система виховання в авторитарній Спарті: домінування ідеалу фізично розвиненої людини—воїна. Етапи та засоби спартанського виховання. *Система виховання в демократичних Афінах:* «калокагатія» як мета виховання, ідея всебічно розвиненої людини. Типи шкіл в Афінах, зміст та особливості процесу навчання. Особливості жіночого виховання. Філософи Стародавньої Греції про особливості процесу виховання та значення освіти в житті людини. Розробка *Демокритом* теорії пізнання та ідеї природовідповідності виховання. Евристичний метод «пошуку істини» *Сократа*, виховання як шлях інтелектуального і морального розвитку людини. Ідея державного виховання та навчання молоді *Платона*, його вікова періодизація. *Арістотель* про види виховання, етапи та зміст навчання вільних громадян. Система освіти Стародавнього Риму. Поради *Квінтіліана* та *Цицерона* щодо організації шкільної справи.

Компаративна змістова лінія: фундаментальні педагогічні ідеї філософів Стародавньої Греції і педагогів-філософів Стародавнього Риму.

Виховання та навчання в перших християнських общинах. Стрижневі ідеї християнської педагогіки.

Т. 1.3. Педагогічна думка, освіта, шкільна справа доби Середньовіччя.

Основні чинники, що вплинули на розвиток освіти й виховання в епоху європейського *Середньовіччя* (становлення християнської культури, станове розмежування суспільства, вплив варварської дохристиянської традиції). Монополія церкви на розвиток освіти, науки, шкільної справи. Типи церковно-монастирських шкіл. Оволодіння основами грамотності, індивідуально-групова форма навчання. «Сім вільних мистецтв», богослов'я як вершина наук періоду раннього Середньовіччя. С. Боецій, А. Алкуїн, Ф. Аквінський, П. Абеляр. Система лицарської освіти: «сім лицарських чеснот», особливості організації лицарського навчання та виховання. Міські (магістерські) школи. Навчання в гільдійських та цехових школах рідною мовою. Ідея світськості освіти та відділення навчання від церкви. Перші європейські університети, характерні риси діяльності, зміст освіти, методи навчання. Визначна роль університетів у розвитку освіти, науки, культури. Особливості виховання жінки в добу Середньовіччя (сімейне виховання; закриті монастирські школи, пансіони; міські школи для дівчат). Педагогічна думка епохи пізнього Середньовіччя — доби Відродження. *Вітторіно да Фельтре* як фундатор школи нового типу («Будинок радості»). Педагогічні ідеї *Е. Роттердамського*, *Т. Мора*, *Т. Кампанелли*, *Ф. Рабле*, *М. Монтеня*. Вплив Реформації на розвиток освіти й виховання в Європі: ідея загального навчання дітей рідною мовою, усвідомлення потреби в обов'язковій початковій освіті.

Компаративна змістова лінія: а) порівняльний аналіз трьох типів освітніх систем доби європейського Середньовіччя (релігійна, світська лицарська, міська шкільна й університетська); б) педагогічні ідеї арабського Сходу доби Середньовіччя та європейської шкільної традиції цього періоду (творчі запозичення).

Т. 1.4. Педагогічна діяльність і теоретична спадщина Я. А. Коменського.

Соціально-економічні, політичні чинники, які визначально вплинули на розвиток освіти та шкільної справи XVII ст.; педагогічні ідеї В. Ратке. Життєвий шлях Я. А. Коменського (1592–1670); фактори, що вплинули на становлення філософсько-педагогічного світогляду видатного чеського діяча. Релігійно-пансофічна спрямованість педагогічних поглядів Я. А. Коменського. Педагогіка як частина плану удосконалення людини та суспільства. Сенсуалістичний характер педагогічних суджень чеського вченого. «Велика дидактика» — перший науково-педагогічний твір світового значення. *Мета виховання* у педагогічній концепції Я. А. Коменського, задачі виховання та його характер. Теоретичне обґрунтування *ідеї природовідповідності* виховання. *Вікова періодизація*; створення однолінійної чотирищаблинної системи шкіл. Зміст процесу навчання в материнській школі, школі рідної мови, латинській школі (гімназії), академії. Реформування шкільної справи на демократичних засадах. Обґрунтування класно-урочної системи навчання. Основні дидактичні принципи, правила. Шкільна дисципліна. Створення перших навчальних підручників: «Orbis pictus» («Видимий світ у малюнках»), «Відчинені двері до мов і наук». Я. А. Коменський про вимоги до особистості вчителя.

Компаративна змістова лінія: педагогічні ідеї Я. А. Коменського в умовах сьогодення.

Т. 1.5. Педагогічні ідеї європейського й американського Просвітництва.

Уплив ідей Відродження й Реформації на подальший розвиток освіти в епоху Просвітництва (кінець XVII — XVIII ст.). Рух за оновлення шкільної справи в провідних європейських країнах. Педагогічні ідеї Дж. Локка (1632–1704). Емпірико-сенсуалістичне підґрунтя педагогічних суджень видатного англійця. Значення філософсько-педагогічних трактатів Дж. Локка «An Essey Conserning Human Understanding» (1690), «Some Thoughts Consernin Education» (1693) («Досвід про людське розуміння» та «Думки про виховання»). *Концепція виховання джентльмена*: мета виховання; зміст та засоби фізичного, морального, трудового, розумового виховання; методи виховання. Практична спрямованість освіти джентльмена. Використання «м'яких»

методів навчання, спрямованих на розвиток дитячих інтересів. Особливості організації виховання та навчання: обґрунтування ідеї індивідуалізації навчального процесу. Дж. Локк як прихильник родинно-сімейного виховання та станової детермінації освіти. Вплив педагогічних ідей Дж. Локка на розвиток світової педагогічної думки.

Рух Просвітництва у Північній Америці. **Компаративна змістова лінія:** прогресивні педагогічні ідеї *Т. Джефферсона* (1743–1826), *Дж. Вашингтона* (1732–1799), *Б. Франкліна* (1706–1790): порівняльний аналіз.

Педагогічні ідеї представників французького Просвітництва. *К. А. Гельвецій* (1715–1771) про рівність людських здібностей та всемогутність виховання, *Д. Дідро* (1713–1784) про індивідуальні властивості людини, фактори, що сприяють її вихованню, зміст та структуру освіти.

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз педагогічних ідей *Д. Дідро* та *К. А. Гельвеція*.

Ж.-Ж. Руссо (1712–1778) — просвітитель, літератор, філософ, педагог періоду французького Просвітництва. Роман *Ж.-Ж. Руссо «Еміль, або Про виховання»* (1762 р.) як проект створення нової людини й оновлення суспільства. Формування вільної людини з «розумом мудреця, силою атлета» — *мета* виховання; *природовідповідний* характер виховання. *Фактори*, що впливають на виховання нової людини, роль педагога. *Періоди* формування нової людини (зміст, методи, засоби виховання). Метод спрямування дитячої свободи, метод природних наслідків; дослідницькі методи навчання. Думки *Ж.-Ж. Руссо* про виховання жінки. Суперечності та позитивні здобутки педагогічної концепції видатного французького діяча. Актуалізація проблеми шкільного будівництва, виховання, освіти громадян у період Великої французької революції (1789–1794).

Компаративна змістова лінія: а) проекти нової системи освіти *Ж. А. Кондорсе*, *Л. М. Лепелетьє*; б) вплив педагогічних ідей діячів Просвітництва на розвиток шкільної справи, розповсюдження грамотності.

Т. 1.6. Європейські педагогічні концепції кінця XVIII — XIX ст.

Представники класичної західноєвропейської педагогічної думки. Демократичний характер світогляду видатного швейцарського

педагога *Й. Г. Песталоцці* (1746–1827); етапи його суспільно-педагогічної діяльності: *Нейгоф*, відкриття сирітського притулку «Заклад для бідних» (1774–1780), ідея поєднання навчання з продуктивною працею; притулок для сиріт у *Станці* (1798); організація *Бургдорфського* (1799–1804) *Івердонського* (1804–1825) педагогічних інститутів. Професійна підготовка вчителів. *Теорія елементарної освіти*, спроба розв'язання гносеологічної проблеми. Зміст, методи і засоби здійснення розумового, морального, фізичного, трудового виховання. Ідеї *розвивального навчання* та *формальної освіти*. Діяльність *Й. Г. Песталоцці* як методиста, книги *Й. Г. Песталоцці* («*Лінгард і Гертруда*», «*Книга матерів*» та ін.). Значення педагогічної теорії і практичної діяльності *Й. Г. Песталоцці* для розвитку педагогічної науки, шкільної справи, методик початкового навчання.

Філософсько-психологічні засади педагогічної концепції *Й. Ф. Гербарта* (1776–1841). Формування чеснот людини як мета виховання. Можливі й необхідні цілі виховання. П'ять первинних етичних ідей (ідеї внутрішньої свободи, досконалості, приязні, права, справедливості) — основа *морального виховання* людини. Задачі (формування моральних понять) і засоби морального виховання. *Теорія управління дітьми* як пропедевтичний етап виховального навчання і морального виховання. «*Дисципліна, що приборкує*», задача управління та його мета (становлення «моральної свободи» людини). Прийоми й засоби управління. *Виховальне навчання*: теорія розвитку багатобічного інтересу, теорія шаблін навчання, хід процесу навчання, види навчання. Типи шкіл (елементарна, міська, гімназія) в педагогічній концепції *Й. Ф. Гербарта*.

Дидактичні поради *Ф. А. В. Дістервега* (1790–1866), викладені в «*Посібнику для освіти німецьких учителів*»; мета виховання, проблема виховального навчання. Змістове наповнення принципів природовідповідності, культуровідповідності, самодіяльності. Вимоги до особистості вчителя. Розвиток ідей розвивального навчання в історії німецької педагогічної думки: *Ф. Фребель* (1782–1852) про шляхи розкриття творчого початку в дитині та діяльнісну сутність виховання.

Компаративна змістова лінія: здобутки німецької класичної педагогічної думки (формування основ дидактики, ідеї виховального та розвивального та виховального навчання), її вплив на розвиток світових освітніх процесів.

Громадська, теоретична та практична педагогічна діяльність *Р. Оуена* (1771–1858). Сутність соціально-педагогічних експериментів. Педагогічні ідеї *Г. Спенсера* (1820–1903) як одного із засновників «соціальної педагогіки» та прихильника ідеї матеріальної освіти: обґрунтування принципу корисності знань та їхньої відповідності майбутній професійній діяльності дитини. Г. Спенсер про фізичне, розумове, моральне виховання дітей, урахування законів розвитку природи і суспільства в процесі виховання. Вплив ідей Г. Спенсера на виникнення педагогіки прагматизму.

Компаративна змістова лінія: Спільне й відмінне у трактуванні ролі соціального середовища як фактору формування людини у концепціях Р. Оуена та Г. Спенсера.

Т. 1.7. Основні тенденції розвитку світової педагогіки XIX–XX ст.

Загальна характеристика основних напрямів розвитку світової педагогічної думки в європейських країнах та США наприкінці XIX — початку XX ст. Різноманітні наукові напрями в зарубіжній педагогіці. *Соціальна педагогіка* (*Е. Дюркгейм, В. Дільтей, П. Наторп*), *релігійна і філософська педагогіка* (*Ж. Марітен, М. Бубер, Р. Штайнер*) про становлення особистості та розкриття її внутрішніх сил і можливостей. *Е. Кей* (1849–1926), *М. Монтессорі* (1870–1952) як представники педагогіки «вільного виховання» про творчий саморозвиток дитини, активізацію її пізнавальних можливостей та дитячої індивідуальності. Представники *експериментальної педагогіки* *В. А. Лай* (1862–1926), *Е. Мейман* (1862–1915), *А. Біне* (1857–1911), *Е. Торндайк* (1874–1949) про емпіричний характер педагогіки як науки, учня як центру навчально-виховного процесу. «Школа життя» *В. А. Лая*. Розробка вимог до педагогічного експерименту, застосування тестових методик виміру інтелекту. Роль біологічного фактору в становленні та розвитку особистості дитини. Теорія «трудової школи» і «громадянського виховання» *Г. Кершенштейнера* (1854–1932), його погляди на мету, завдання та зміст процесу виховання. *Джон Дьюї* (1859–1952) як засновник *педагогіки прагматизму*. Його праці «Школа і дитина», «Школа майбутнього», «Демократія виховання». Мета та завдання виховання в прагматичній педагогіці. Функції школи як навчального та виховального середовища. Абсолютизація експериментального

методу. Представники прагматизму (*Е. Паркхерст, У. Кілпатрік*) про метод проектів. Ідеї Д. Дьюї про педагогічне значення прагнення до особистого успіху в навчанні та житті.

Педагогіка екзистенціалізму (Ж. П. Сартр, К. Ясперс), культ «здорового індивідуалізму»; мета виховання — захист індивідуальності, плекання неповторності особистості, запобігання її «розчиненню в масі». Широка індивідуалізація навчання. Проблема вибору. Пріоритетність морального, емоційного виховання, самопізнання і самовиховання особистості. Критика екзистенціалістами радянської тоталітарної теорії формування колективу. Сучасний стан освіти у провідних країнах світу. Загальна характеристика світової педагогіки кінця ХХ — початку ХХІ століття.

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз теоретичних та практичних здобутків експериментальної педагогіки, педагогіки прагматизму і колективістської педагогіки радянського тоталітарного періоду.

Змістовий модуль 2 **Історія вітчизняної педагогіки**

Т. 2.1. Виховні ідеали Київської Русі. Виникнення козацької педагогіки.

Становлення вітчизняної педагогіки. Освіта у стародавніх слов'ян. Зміст і особливості навчання дітей часів Київської Русі. Формування особистості у родинному середовищі. Школи Київської Русі. Система годувальництва. Найдавніші педагогічні пам'ятки Київської Русі та їх основні ідеї («Слово про закон і благодать» митрополита Іларіона, «Повчання дітям» Володимира Мономаха). Ідея морального розвитку дитини на ґрунті християнського світогляду як запорака земного щастя. Вплив візантійської культури на розвиток педагогічної думки й освіти в Київській Русі.

Соціально-економічний і культурний стан українських земель XIV–XV ст., підсилення національного і релігійного гніту. Формування української народності. Виникнення й розвиток козацької педагогіки (мета виховання лицаря-козака, складники козацької освіти).

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз змісту та процесу виховання хлопчиків у лицарських родинх (європейське Середньовіччя) та в заможних козацьких родинх.

Т. 2.2. Шкільна справа й освіта доби Українського Відродження (XVI–XVII ст.).

Школа і педагогічна думка доби українського Відродження (XVI–XVII ст.). Феномен *українських братств* як православних позастанових громадсько-політичних об'єднань, що опікуються розвитком мови, культури, освіти. Найбільш відомі *братські школи*. Статут Львівської (1586 р.) братської школи. Найхарактерніші риси роботи братських шкіл. Учителі братських шкіл — українські просвітителі (*І. Борецький, Ст. і Л. Зизанії, П. Беринда, Г. та М. Смотрицькі, К. Ставровецький* та ін.); створення перших підручників та навчальної літератури («Грамматика...» М.Смотрицького, енциклопедія і «Синопис» П. Беринди, «Азбука» Л. Зизанія та ін.). Діяльність навчальних закладів інших типів (католицькі й уніатські школи, єзуїтські колегії, козацькі школи).

Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 р.), просвітницька діяльність князя *К. Острозького*. Особливості побудови програми навчання та підбору викладацького складу. Друкарська, просвітницька діяльність учених «острозького гуртка». *І. Федоров* (р. н. невід. — 1583), українські першодруки («Апостол», «Буквар», *Острозька Біблія*), роль у поширенні грамотності, української культури. Створення (1632 р.) та діяльність *Києво-Могилянської колегії* (академії, КМА). Подвижницька педагогічна діяльність *Петра Могили* (1597–1647). Конгрегації колегії (вища, нижча); програма навчання, методичне забезпечення навчального процесу. Зв'язок академії із західноєвропейськими університетами.

Компаративна змістова лінія: організація навчального процесу в КМА і Краківському університеті. Українці — викладачі вищих навчальних закладів Речі Посполитої XV–XVII ст. (Краківський університет, Замойська та Віленська академії).

Освітня, церковна, культурна діяльність *С. Полоцького* (1629–1680) та *Є. Славинецького* (р. н. невід. — 1675). «Громадянство звичаїв дитячих» *Є. Славинецького* як популярний переклад праці Еразма Роттердамського. Дидактичне значення твору.

Компаративна змістова лінія: вплив С. Полоцького й Є. Славінецького на суспільне життя, розповсюдження грамотності й освіти в Московській державі.

Т. 2.3. Видатні українські просвітителі XVIII ст.

Структура освіти в українських землях XVIII ст.: елементарна освіта (січові школи, школи мандрівних д'яків, уніатські, католицькі, протестантські школи), середня освіта (колегіуми), вища освіта (Києво-Могилянська академія, Львівський університет). Педагогічна діяльність та погляди *Ф. Прокоповича* (1681–1736), його підручники та суспільно-педагогічні праці («Перше учіння отроком», «Духовний регламент»). **Компаративна змістова лінія:** порівняльний аналіз педагогічних концепцій діячів французького та українського Просвітництва XVIII ст.

Життєвий шлях та філософсько-педагогічний світогляд *Г. С. Сковороди* (1722–1794). Мета виховання, виховний ідеал українського педагога (формування «істинної щасливої людини»); обґрунтування принципів гуманізму та народності виховання, ідея «спорідненого» (природовідповідного) виховання. Г. С. Сковорода про моральне виховання дітей як виховання «серця» (єдність думок, почуттів і прагнень) та «споріднену працю» — «вінець щастя» (за творами «Благодарний Еродій», «Убогий Жайворонок», збіркою «Басні харківські»). «Культурний націоналізм» педагога — осягнення своєї нації через культуру. Питання розумового виховання у педагогічній концепції видатного українського діяча. Зміст освіти, дидактичні погляди Г. Сковороди, принципи та методи навчання. Обов'язки вчителя та вимоги до його особистості. Обов'язки і відповідальність батьків. Значення педагогічних поглядів Г. Сковороди у розвитку української педагогічної думки.

Компаративна змістова лінія: ідея вільного природовідповідного виховання в педагогічних концепціях Ж.-Ж. Руссо і Г. Сковороди.

Т. 2.4. Ідея народної освіти у творчості українських просвітителів XIX ст. Загальна характеристика освіти в Україні XIX ст. Культурно-просвітницька діяльність *Кирило-Мефодіївського товариства*. Відбиття педагогічних поглядів *Т. Г. Шевченка* (1814–1861)

у поетичній творчості. Ідея розповсюдження масової народної освіти та створення національної школи. «Буквар Южнорусский» як новаторський навчальний посібник. Роль родинного виховання, роль і значення матері у вихованні дитини та становленні її як духовної особистості.

Освітня програма *М. І. Костомарова (1817–1888)*, викладена у «Книзі буття українського народу»: духовно-моральне виховання на основі православних ідеалів; викладання навчальних предметів українською мовою; налагодження книговидавництва для «потреб українського народу», формування історичної самосвідомості українців та ідеалів особистої свободи. Педагогічні ідеї українського педагога, літератора, історика, перекладача *П. Куліша (1819–1897)*. «Грамматика» як перший український уніфікований освітньо-виховний підручник енциклопедичного змісту для широкого загалу.

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз змісту «Книг буття українського народу» кириломефодіївців та «Книг польського пілігримства» А. Міцкевича.

Суспільна та просвітницько-педагогічна діяльність *М. П. Драгоманова (1841–1895)* — видатного українського мислителя, педагога-просвітителя, публіциста, громадського діяча. Гуманізм і демократизм його педагогічного світогляду. Широка просвітницька діяльність М. Драгоманова у навчальних закладах Києва. Сутність *концепції етнонаціонального виховання* підростаючого покоління, її пізнавальний потенціал. Ідея єдності національного і загальнолюдського в педагогічній спадщині М. Драгоманова.

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз спільного і відмінного в педагогічних поглядах діячів українського і німецького (*Фіхте, Ф. А. В. Дістерверг*) просвітництва XIX ст.

Т. 2.5. Теорія і практика виховання особистості у концепціях східнослов'янських педагогів XVIII–XIX ст.

Освітні реформи XVIII–XIX ст. в Російській імперії. Відкриття державних загальноосвітніх і спеціальних шкіл. Педагогічна діяльність та ідеї *М. В. Ломоносова (1711–1765)*, демократичні погляди вченого щодо навчання дітей усіх станів. Громадсько-педагогічна діяльність *М. І. Пирогова (1810–1881)*, стаття «*Питання життя*», ідея загальнолюдського виховання, структура освіти з розподілом

на реальний та класичний напрями. Питання дисципліни учнів у спадщині М. Пирогова.

Компаративна змістова лінія: М. Пирогов та Ф. А. В. Дістерверг про потребу здійснення загальнолюдського виховання.

Суспільно-політичний рух та освітні реформи 60-х років XIX ст. на теренах Російської імперії. Основні нормативні документи про шкільну справу та освіту XIX ст. Педагогічні погляди *Л. М. Толстого* (1828–1910). Теорія вільного виховання та її практична реалізація в практиці роботи *Яснополянської школи*. Організація, уклад, стиль і особливості навчальної діяльності. Сільська школа як вільна співдружність вільних особистостей. Розвиток творчої активності, свободи і самодіяльності.

Компаративна змістова лінія: Основні напрями східнослов'янської педагогічної науки кінця XIX ст.: порівняльний аналіз педагогічних поглядів *П. Ф. Лесгафта* (1837–1909), *П. Ф. Кантерева* (1849–1922), *В. П. Вахтерова* (1853–1924).

Засновник наукової педагогіки *К. Д. Ушинський* (1824–1870). Основні віхи практичної педагогічної діяльності. Ідеї *антропоцентризму* та *гармонійного розвитку* людини. Філософське підґрунтя педагогічних поглядів *К. Д. Ушинського*. *Ідея народності* та шляхи її реалізації; наукова розробка засад національного виховання в педагогічній спадщині *К. Ушинського* (статті «*Про народність у громадському вихованні*» та «*Рідне слово*»). Думки *К. Д. Ушинського* про значення праці у вихованні людини (ст. «*Праця в її психічному і виховному значенні*») та моральне виховання особистості. Дидактичні рекомендації педагога, розробка принципів («умов») навчання, думки щодо цілепокладання у навчанні. *К. Д. Ушинський* як автор дитячої літератури (навчальні книги «*Рідне слово*» та «*Дитячий світ*»). *К. Д. Ушинський* про фахову підготовку вчителя та педагогічну освіту (статті «*Про користь педагогічної літератури*», «*Педагогічна подорож Швейцарією*» та ін.). Діяльність послідовників *К. Д. Ушинського* (*М. Корфа*, *В. Водовозова*, *В. Стоюніна*).

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз педагогічних концепцій *Г. Спенсера*, *Ф. А. В. Дістервега* та *К. Ушинського*.

Т. 2.6. Українська педагогічна думка початку ХХ ст.

Освіта та шкільництво в Україні на початку ХХ ст. (землі, що входили до складу Австро-Угорщини та Російської імперії; відмінність громадського, соціального життя). Діяльність наукового товариства ім. Т. Шевченка та «Просвіти» як громадської педагогічної організації. Представники демократичного напрямку розвитку української педагогічної думки. Громадська діяльність та педагогічні ідеї *Івана Франка* (1856–1916), *Леся Українка* (1871–1913) про розвиток природних задатків дітей, роль учителя в становленні особистості. Суспільно-педагогічна діяльність *Х. Алчевської* (1841–1920): організаційно-педагогічна робота з відкриття недільних шкіл для освіти дорослих та жіночої освіти, методичні поради вчителям, випуск періодичної педагогічної преси. Боротьба *Б. Грінченка* із зросійщенням українських дітей. Патріотична спрямованість підручників для школи — «Українського букваря», «Української граматики», читанки «Рідне слово». Мета і завдання національного виховання в педагогічній спадщині *М. С. Грушевського* (1866–1934). Принципи організації національної шкільної справи, поради педагогам та батькам щодо історико-патріотичного виховання молоді.

Компаративна змістова лінія: методичні напрацювання *К. Ушинського* та *Б. Грінченка*.

Педагогічні погляди *С. Русової* (1856–1940). Розробка концепції національної системи освіти й виховання. Аналіз основних положень «Дидактики» (процес навчання, класифікація та структура уроків), принципи організації дошкільної та позашкільної освіти, морального виховання дитини на основі християнських цінностей. *С. Русова* про необхідність зміцнення української сім'ї, її участь у світовому жіночому русі. Суспільно-педагогічна діяльність видатного українського громадського діяча, педагога, поета та історика *І. Огієнка* (1881–1971). Ідея національного рідномовного виховання, розробка змісту, принципів та методів виховання української молоді. *Т. Лубенець* (1855–1936) та *С. Васильченко* (1878–1932) як видатні українські методисти, педагоги-публіцисти, популяризатори вчительської справи.

Компаративна змістова лінія: порівняльний аналіз дидактичних та методичних напрацювань *С. Русової* та *М. Монтессорі*.

Т. 2.7. Особливості формування шкільної системи та педагогічної думки в українських землях у тоталітарну добу (20–80 рр. ХХ ст.).

Соціально-політичний контекст розвитку української освіти в 20–30 рр. ХХ ст.: особливості розвитку загальної та професійної школи в Україні у 20-ті роки; уніфікація загальної освіти в 30-ті рр., становлення СРСР як тоталітарної держави. Реформування шкільної справи. Антиукраїнська політика більшовицького уряду, винищення української інтелігенції та практична ліквідація селянства як класу. Комуністична політизація та ідеологізація шкільного життя. Діяльність освітніх партійних функціонерів 20–30 рр. в Україні (*М. О. Скрипник* (1872–1933), *Я. П. Ряпко* (1880–1958), *В. П. Затонський* (1888–1938)).

Компаративна змістова лінія: проекти системи освіти в Україні *М. Скрипника* та педагогів-демократів (*І. Огенка*, *М. Грушевського*).

Життєвий шлях і практична педагогічна діяльність *А. С. Макаренка* (1888–1939). Ідеологічне підґрунтя педагогічних поглядів педагога. *Теорія виховання особистості «в колективі та через колектив»:* мета, завдання виховання людини-колективіста, будівника «комуністичного суспільства»; принципи та закони колективістського виховання; методи виховання. *Ідея поєднання навчання та продуктивної праці.* Особливості організації навчання та трудової діяльності колоністів та комунарів (за книгами «Педагогічна поема» та «Прапори на вежах»). Еволюція змісту праці, фінансова незалежність навчально-виправних закладів. Переваги та недоліки колективістського виховання. *А. С. Макаренко про сімейне виховання дітей.* («*Книга для батьків*», «*Лекції про виховання дітей*»). Вимоги до педагогічного колективу; педагогічна майстерність учителя — вихователя.

Життєвий шлях та педагогічні погляди видатного українського вченого, педагога *Г. Ващенка* (1878–1967), основні педагогічні праці («*Виховний ідеал*», «*Загальні методи навчання*»). Здійснення порівняльного аналізу західноєвропейських та української систем освіти. Теоретична розробка *Г. Ващенком структури української національної освіти.* Щаблини освіти (від переддошкільного виховання до вищих шкіл та науково-дослідних установ) та теоретико-методологічних основ виховання. Критика більшовицької системи виховання дитини (надмірної ідеологізації, догматизму, придушення самостійності мислення, домінування загального над індивідуальним). Ніщивна

критика Г. Ващенкою ідеї колективістського виховання А. Макаренка. Розробка проблеми гармонізації загальнолюдських та національних цінностей в педагогіці. Основні підходи до розв'язання проблеми цілепокладання у вихованні (за книгою «Виховний ідеал»); виховний ідеал українця як єдність християнської моралі та духовності українського народу.

Життєвий шлях видатного українського педагога *В. О. Сухомлинського* (1918–1970). Відокремлення комуністично-ідеологічного нашарування та гуманної сутності в педагогічній спадщині нашого співвітчизника. Основні положення *гуманістичної педагогічної Національні засади родинного виховання* (за творами «Батьківська педагогіка», «Як виховати справжню людину»). Питання взаємодії сім'ї та школи в педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського. Фахове становлення педагога, педагогічна творчість, організаційно-методичні поради вчителям та педагогічним керівникам. Діяльність педагогів-новаторів наприкінці ХХ ст. (Ш. Амонашвілі, С. Лисенкова, Є. Ільїн, В. Шаталов).

Компаративна змістова лінія: а) порівняльний аналіз педагогічних концепцій А. Макаренка, О. Сухомлинського і Г. Ващенко; б) здобутки і недоліки радянської тоталітарної системи освіти.

ДОДАТОК Ж

**ПРИКЛАДИ ЗАВАНЬ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ
З НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ «ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ»**

**Тема. Виховання і навчання в умовах розвитку
цивілізації Стародавнього Сходу**

Питання для співбесіди

1. Основні фактори, що сприяли виникненню перших навчальних закладів, розвитку педагогічної думки в цивілізаціях Стародавнього Сходу.
2. Виникнення й еволюція шкільної справи в Месопотамії (Дворіччя).
3. Виховання, освіта в Стародавньому Єгипті.
4. Навчання дітей та підлітків в Ізраїльсько-Іудейському царстві. Біблія як релігійно-дидактична книга.
5. Особливості виховання та навчання в Стародавній Індії.
6. Виникнення наукової педагогічної думки в Стародавньому Китаї. Педагогічні погляди Конфуція.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. Чому перші школи в державах Стародавньої Месопотамії (Шумер, Аккад, Вавилон, Ассирія) виникали саме при зіккуратах?
2. Які галузі наукового знання розвивалися в Месопотамії?
3. Які методи та прийоми навчання використовувалися в школах Месопотамії?
4. У «Повчанні царю Мерикаре» (твір староегипетської дидактичної літератури епохи Давнього царства) список обов'язків царя містить такі рядки: «Прекрасно працювати заради майбутнього». Відтворення ідеалів минулого у теперішньому і майбутньому — невідмінна чеснота не лише єгипетських царів, а й пересічних давніх єгиптян. На основі цієї чесноти сформулюйте виховний ідеал жителів Стародавнього Єгипту.

5. У чому полягають відмінності процесу навчання в Месопотамії та Стародавньому Єгипті?

6. Якими здобутками в освіті та науках мешканців Дворіччя ми користуємося нині?

7. У чому полягає виховне значення законів царя Хаммурапі?

8. У Повчаннях царя Соломона (X ст. до н. е., Ізраїльсько-Іудейське царство) йдеться про чесноти людини: «Серце своє зверни до навчання, а вуха свої — до розумних речей», « Якщо хтось відплачує злом за добро — не відступить лихо з його дому». Наведіть аналогі українських прислів'їв та приказок.

9. Які виховні цінності продукував кастовий устрій Стародавньої Індії?

10. Поясніть різницю та схожість поглядів на виховання й освіту індуїстів та буддистів.

11. Які знаряддя для навчання дітей грамоті використовувались у державах Стародавньої Месопотамії, Стародавньому Єгипті, Індії та Китаї?

12. Охарактеризуйте систему шкільної освіти Стародавнього Китаю.

13. Одна із перших спроб здійснення диференційованого навчання була здійснена Конфуцієм. Назвіть (за Конфуцієм) підстави для такої диференціації та надайте характеристику кожній із виокремлених груп.

Творчі завдання

1. Підготувати доповідь за темою: «Порівняльний аналіз змісту освіти і шкільної справи Дворіччя, Стародавнього Єгипту, Стародавньої Індії».

2. Написати творчу роботу за однією із запропонованих нижче тем:

а) «Педагогічні ідеї епосів Стародавньої Індії»;

б) «Уплив педагогічної думки Стародавнього Китаю на розвиток європейських освітніх інституцій»;

в) «Чесноти людини, які найбільше цінувалися у добу Ізраїльсько-Іудейського царства».

Література

Обов'язкова:

1. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 17–41.

2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 19–50.

3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России : учеб. пос. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]; под ред. З. И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — С. 13–41.

Додаткова:

1. Латышина Д. И. История педагогики (История образования и педагогической мысли): учеб. пособие / Д. И. Латышина. — Москва : Гардарики, 2006. — С. 9–14.

2. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 14–16.

3. Конфуций / Сост. В. Юрчук. — Минск: Современное слово, 2002. — 384 с.

Тема. Педагогічна думка Стародавньої Греції

Питання для співбесіди

1. Особливості виховання та шкільної справи у Стародавній Греції.

2. Дидактичне значення «Іліади» та «Одисеї» Гомера.

3. Думки Демокріта про природовідповідне виховання.

4. Майєвтика Сократа. Добродійність особистості як практичне втілення її знань.

5. Вікова періодизація та система державного виховання Платона.

6. Педагогічні погляди Арістотеля.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. З'ясуйте, які типи шкіл існували в Стародавній Греції та охарактеризуйте зміст та етапи шкільного навчання.

2. Які здобутки афінської освітньої системи мають непересічну цінність щодо сучасної педагогічної культури?

3. Конкретизуйте, який зміст укладає Демокрит у термін «природовідповідність».

4. Назвіть ті етичні поняття, які, за Сократом, дозволяють людині стати людиною.

5. Розкрийте дидактичне та виховальне значення сократівського гасла «Пізнай самого себе».

6. Зміст та методи навчання в Академії Платона.

7. Особливості визначення Платоном мети та змісту шкільної освіти.

8. Які педагогічні проблеми аналізуються Арістотелем у його творах?

9. Назвіть фактори, які, на думку Арістотеля, впливають на розвиток та виховання людини.

10. Особливості вікової періодизації розвитку дитини (за Арістотелем).

11. Узагальнюючи свої знання щодо цієї теми, назвіть ті педагогічні проблеми, які аналізуються у творах філософів Стародавньої Греції.

Творчі завдання

1. Підготувати презентації за темами:

а) «Порівняльна характеристика спартанської та афінської систем виховання»;

б) «Евристичний метод навчання — історія виникнення та практика застосування в сучасному навчальному процесі»;

в) «Особливості навчання та виховання в “ідеальній державі-полісі” Платона».

2. Написати педагогічний есей «Арістотель та Олександр Македонський. Особистість виховується особистістю».

3. Написати творчі роботи за темами: «Внесок поетів та філософів Стародавньої Греції у розвиток світової педагогічної думки», «Ідея гармонійного розвитку особистості: від філософів Стародавньої Греції — до сучасності».

Література

Обов'язкова:

1. Аристотель. Политика / Аристотель // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 34–38.

2. Аристотель. Никомахова этика. Большая этика / Аристотель // Антология по истории и теории социальной педагогики / сост. И. Н. Андреева: учеб. пособие. — Москва : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 121–123.

3. Демокрит. Фрагменты о воспитании / Демокрит // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 9–11.

4. Джурицкий А. Н. История педагогики : учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джурицкий.— Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 47–55.

5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 57–67.

6. Платон. Государство / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 20–32.

7. Платон. Законы / Платон // Антология по истории и теории социальной педагогики / Сост. И. Н. Андреева : учеб. пособие. — Москва : Изд. центр «Академия», 2000. — С. 118–119.

Додаткова:

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — С. 203–210.

2. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — С. 17–39, С. 197–224.

3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пос. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]; под ред. З. И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — С. 41–49.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 17–21.

5. Платон. Протагор / Платон // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 11–17.

6. Платон. Избранные диалоги / Платон. — Москва : Художественная литература, 1965. — 441 с.

Т е м а. Виховання, освіта Стародавнього Риму

Питання для співбесіди

1. Особливості виховання і навчання дітей у Стародавньому Римі. Виникнення педагогічної парадигми «семи вільних мистецтв».
2. Педагогічні ідеї Марка Туллія Цицерона.
3. Думки Луція Аннея Сенеки про «педагогічну норму».
4. Марк Фабій Квінтіліан та його праця «Про виховання ораторів».
5. Виховні ідеали перших християн.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. Характеристика типів шкіл і системи освіти Стародавнього Риму.

«Культ родини, роду, і, відповідно, дитини був принциповим для римлян, особливо для патриціїв. Почуття гордої самоповаги викликала і їхня належність до міста. Попри те, що жінка в античному світі відігравала другорядну роль, римські чоловіки вклонялися вагітній жінці тільки через те, що вона носила майбутнього римлянина», — пише О. Петрова (цитата за джерелом: Петрова О. Дитинство у вічному місті / О. Петрова // Дзеркало тижня. — 2007. — № 18. — С. 16.). Визначте виховні пріоритети Староримської держави, вихдячи зі змісту цієї цитати.

2. Розкрийте сутність виховного ідеалу Цицерона.
3. Чому саме Цицерона за його життя називали «першим учителем римського народу»?
4. Розкрийте зміст ідеї Сенеки про енциклопедичність освіти та наближення до педагогічної «норми».
5. Чому, на думку Сенеки, традиційні «сім вільних мистецтв» (дисципліни тривіуму та квадривіуму) не можуть бути центром шкільного процесу навчання?

6. Які дидактичні поради й настанови містить праця Квінтіліана «Про виховання ораторів»?

7. У чому, на думку Квінтіліана, полягають переваги шкільного навчання?

8. Які вимоги до особистості викладача школи риторів висуває Марк Фабій Квінтіліан?

9. З'ясуйте специфіку здійснення виховного процесу в общинах ранніх християн.

10. У чому полягає відмінність християнських та греко-римських педагогічних ідеалів?

Творчі завдання

1. Підготувати презентацію за темою: «Вплив педагогічної думки Стародавнього Риму на розвиток світової педагогічної культури».

2. Написати творчу роботу на тему «Роль та місце вчителя в суспільстві Стародавнього Риму».

3. Скласти анотацію на працю Марка Фабія Квінтіліана «Про виховання ораторів».

Література

Обов'язкова:

1. Воспитание и педагогическая мысль в эпоху Античности // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. Т.1 / под общ. ред. А. И. Пискунова. — Москва : Сфера, 2006. — С. 5–111.

2. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 57–66.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 74–84.

4. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 22–23.

5. Марк Фабій Квинтилиан. О воспитании ораторов / Квинтилиан // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 39–45.

6. Цицерон Марк Туллий. Избранные сочинения / Марк Туллий Цицерон ; [пер. с лат.]. — Харьков : Фолио; Москва : ООО «Издательство АСТ», 2000. — С. 207–251, 334–372.

Додаткова:

1. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб.пос. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]; под ред. З.И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — С. 49–55.

2. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — С. 28–33.

Тема. Педагогічні погляди діячів епохи європейського Відродження

Питання для співбесіди

1. Суспільно-педагогічні ідеали, цінності епохи європейського Відродження.

2. Особливості організації навчання та виховання дітей у навчальних закладах Вітторіно да Фельтре.

3. Соціально-педагогічні новації італійського мислителя-утопіста Томмазо Кампанелли.

4. Франсуа Рабле про фізичний та пізнавальний розвиток дитини, зв'язок навчання з навколишньою дійсністю.

5. Думки Мішеля Монтеня про науковість освіти та розбудову громадянського суспільства.

6. Гуманістичні педагогічні погляди Еразма Роттердамського.

7. Хуан Луис Вивес и його трактат «Про науки».

Питання для роздумів та самопідготовки

1. З'ясуйте, які педагогічні парадигми характерні для епохи європейського Відродження.

2. Які особливості організації навчально-виховного процесу докорінним чином відрізняють «Школу радості» Вітторіно да Фельтре?

3. До якої соціальної категорії належали учні «Школи радості»?

4. Які покарання використовував Вітторіно да Фельтре під час навчання та дозвілля вихованців?

5. Які методи навчання пропагував Вітторіно да Фельтре?

6. Чи є вірним твердження, що Т. Кампанелла в утопії «Місто сонця» закликає до енциклопедичності освіти? Доведіть свою думку посиланнями на текст роману.

7. Які види суспільної праці виконують солярії (за романом-утопією «Місто сонця»)?

8. З якими навчальними дисциплінами повинні знайомитись, на думку Т. Кампанелли, юні солярії?

9. Які вади схоластичного навчання викриває Ф. Рабле (гротескний роман Ф.Рабле «Гаргантюа та Пантагрюель»)?

10. З'ясуйте, які особливості має процес навчання Гаргантюа.

11. Розтлумачте вислів Ж. Шампо: «М. Монтень знімає перед Богом шляпу, але не стає на коліна».

12. Чи можна назвати М.Монтеня прихильником ідеї енциклопедизму?

13. Доведіть посиланнями на першоджерело, що в своїх працях М. Монтень популяризує дослідницький метод навчання.

14. Чи погоджуєтесь Ви з твердженням про те, що саме Еразм Роттердамський намагається поєднати християнську й античну традиції при формулюванні педагогічного ідеалу?

15. Які новаторські педагогічні ідеї містить роман Т. Мора «Утопія»?

16. Доведіть посиланнями на першоджерело правомірність тези Т. Мора: «Шкільне навчання повинно спиратися на дослідне знання».

17. Які ідеї щодо жіночої освіти пропагує Т. Мор на сторінках своїх творів?

18. Яку структуру навчального курсу пропонує Х. Л. Вивес?

Творчі завдання

1. Підготувати реферати за темами: «Педагогічні ідеї діячів італійського Відродження», «Проблема розвитку дитячої активності та самостійності у творах Ф. Рабле та М. Монтеня».

2. Написати творчу роботу за темою «Педагогічний ідеал епохи європейського Відродження».

3. Скласти порівняльну таблицю: «Спільне і відмінне у поглядах Т. Мора і Х. Л. Вівеса щодо ролі жінки у суспільстві (за працями Т. Мора «Утопія» та Х. Л.Вівеса «Про виховання жінки-християнки»)».

Література

Обов'язкова:

1. Вивес Х. Л. Путеводитель премудрости / Х. Л. Вивес // Хрестоматия по истории педагогики : в 3 т. Т.1 Античность. Средневековье / под ред. А.И. Пискунова. — Москва : Сфера, 2006. — С. 311–314.

2. Джуринский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джуринский. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С.121 — 144.

3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пос. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]; под ред. З. И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — С. 55–67.

4. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 110–128.

5. Кампанелла Т. Город солнца / Т. Кампанелла // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А.И.Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 39–45.

6. Монтень М. Опыты / М. Монтень // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 56–61.

7. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюэль / Ф. Рабле // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 62–69.

8. Утопический роман XVI–XVII веков // Библиотека всемирной литературы : в 200 т. Т. 34. — Москва : Художественная литература, 1971. — 494 с.

Додаткова:

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — С. 319–322.

2. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — С. 39–68.

3. Карсавин Л. П. Культура средних веков / Л. П. Карсавин. — Київ : Символ, 1995. — С. 165–186.

4. Латышина Д. И. История педагогики: учеб. пособие / Д. И. Латышина. — Москва : Гардарики, 2006. — С. 19–21.

5. Монтень М. Об искусстве жить достойно. Философские очерки / М. Монтень. — Москва : Дет. литература, 1975. — 206 с.

6. Сисоева С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоева, І. В. Соколова. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 23–37.

**Тема. Рух за оновлення шкільної освіти,
змісту та методів навчання у XVIII ст.**

Питання для співбесіди

1. Французька просвітницько-педагогічна думка XVIII ст.
2. Проекти реформ системи освіти часів Французької революції XVIII ст.:
 - а) соціально-педагогічні пропозиції Жана Антуана Кондорсе та його «Доповідь про загальну організацію народної освіти»;
 - б) «План національної освіти» Луї Мішеля Лепелетьє.
3. Просвітницько-педагогічна думка у Північноамериканських Штатах в епоху європейського Просвітництва:
 - а) організаційна та науково-педагогічна діяльність Бенджаміна Франкліна;
 - б) діяльність Томаса Джефферсона по створенню національної американської системи освіти;
 - в) літературно-педагогічна діяльність Томаса Пейна.
4. Загальнолюдські принципи епохи американського Просвітництва.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. Назвіть представників французького Просвітництва. Які спільні ідеї висловлюють вони в своїх педагогічних концепціях?
2. У чому полягав взаємозв'язок між педагогічними ідеями Просвітництва та ідеями, що виникають під час Французької революції?
3. Яким чином Ж. А. Кондорсе формулює мету освіти?
4. Назвіть шаблони шкільної освіти за проектом Ж. А. Кондорсе та з'ясуйте її зміст на кожній шаблоні. Які позитивні ідеї містить цей проект?
5. Як ви розумієте вислів Ж.А.Кондорсе «Людина повинна залежати лише від закону, але невігластво робить людей залежними від усього навколишнього». У чому полягає призначення освіти?
6. Які особливості має вікова періодизація Л. М. Лепелетьє?
7. З'ясуйте шляхи формування «характеру нації» за рекомендаціями Л. М. Лепелетьє.
8. Якими факторами зумовлювався розвиток шкільної справи в Північноамериканських Штатах в епоху Просвітництва?

9. У чому полягає особливість педагогічної концепції Бенджаміна Франкліна?

10. З'ясуйте особливості освітнього проекту Т. Джефферсона. У чому полягає своєрідність цього проекту та відмінність від аналогічних європейських проектів?

11. З'ясуйте специфіку педагогічних поглядів Т. Пейна.

12. Розкажіть про діяльність навчальних закладів нового типу, що виникають у Північній Америці у XVIII ст.

13. Які новації американського Просвітництва суттєво вплинули на розвиток світової педагогічної думки?

Творчі завдання

1. Підготувати реферати за темами: «Демократичний зміст проектів народної освіти, які створювались за часів Французької революції XVIII ст.»; «Специфіка просвітницько-педагогічної думки діячів Північноамериканського Просвітництва».

2. Написати творчу роботу на тему: «Видатні особистості американського Просвітництва».

Література

Обов'язкова:

1. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 221–232.

2. Кондорсе Ж. А. Доклад об общей организации народного образования / Ж. А. Кондорсе // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / сост. А. И. Пискунов. — Москва : Просвещение, 1981. — С. 268–276.

3. Джури́нский А. Н. История педагогики: учеб. пособие для студ. педвузов / А. Н. Джури́нский. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 169–207.

Додаткова:

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — С. 191–192.

2. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — С. 82–118

Тема. Педагогічні ідеї Г. Спенсера

Питання для співбесіди

1. Г. Спенсер як представник позитивізму в галузі педагогічної думки: життєвий та творчий шлях.
2. Соціологічне та філософське підґрунтя педагогічної концепції Г. Спенсера.
3. Ідея забезпечення вільного розвитку кожного громадянина шляхом індивідуалізації навчального процесу.
4. Розробка критеріїв відбору змісту освіти на ґрунті «індивідуалістичного утилітаризму».
5. Рекомендації про застосування методів навчання і виховання дитини.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. Під впливом яких чинників формувались педагогічні погляди Г. Спенсера?
2. Чи погоджуєтесь ви з думкою Г. Спенсера про те, що «правильна поведінка в житті найкраще забезпечується тоді, коли позитивні й негативні наслідки вчинків розуміються, аніж коли в них просто вірять, покладаючись на авторитет»? З рекомендаціями якого європейського педагога збігаються ці думки Г. Спенсера?
3. На якій підставі пропонує Г. Спенсер здійснювати відбір змісту освіти?
4. Як вимога Г. Спенсера добирати методи навчання і виховання у відповідності до етапів розумового розвитку дитини перегукується з дослідженнями сучасної педагогіки і психології?
5. Поясніть сутність принципу корисності знань. Яким чином цей принцип впливає на відбір предметів шкільного навчання та часу, що відводиться на їх вивчення?
6. Чи погоджуєтесь Ви з характеристикою педагогічної концепції Г. Спенсера як концепції індивідуалістичного утилітаризму (визначенням О. І. Піскунова)?
7. Чому, на Ваш погляд, сучасний науковець О. Н. Джуринський однією із вершин педагогічної думки XIX ст. називає саме концепцію Г. Спенсера? Доведіть правомірність такого твердження.

Творчі завдання

1. Написати реферат на тему «Педагогічна теорія Г. Спенсера та проблеми сучасного шкільного будівництва», «Школа як заклад для підготовки суспільних лідерів (за педагогічною концепцією Г. Спенсера)».

2. Підготувати аналітичну інформацію за темою: «Творче використання Г. Спенсером ідей європейських педагогів-просвітителів (Дж. Локка та Ж.-Ж. Руссо)».

3. Написати творчу роботу на тему: «Витоки популярності ідей англійського педагога XIX ст. Г. Спенсера в умовах сьогодення».

Література

Обов'язкова:

1. Джуринский А. Н. История педагогики: Учеб. пособие для студ. педвузов. — Москва : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. — С. 240, 245.

2. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. В. Духавнева, Л. Д. Столяренко. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. — С. 144–145.

3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учеб. пособие / под ред. А. И. Пискунова. — Москва : ТЦ Сфера, 2001. — С. 316–321.

Додаткова:

1. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. — Москва : Школа-Пресс, 1995. — С. 376–380.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. — Київ : Либідь, 1997. — С. 315.

3. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России: учеб. пос. / И. Н. Андреева, Т. С. Буторина, З. И. Васильева [и др.]; под ред. З. И. Васильевой. — Москва : Академия, 2005. — С. 238.

Тема. Педагогічна спадщина І. Франка та Лесі Українки

Питання для співбесіди

1. Педагогічна думка в Україні на межі XIX і XX ст.
2. Погляди Лесі Українки на роль і призначення освіти, виховання дітей.
3. Педагогічні погляди І. Франка:
 - а) боротьба за демократизацію шкільної справи на Галичині;
 - б) педагогічна публіцистика І. Франка;
 - в) художня література як засіб усебічного розвитку дітей і молоді.
4. Значення просвітницької діяльності Лесі Українки та І. Франка.

Питання для роздумів та самопідготовки

1. З якими постатями пов'язується затвердження демократичного напрямку в українській педагогіці на межі XIX–XX ст.?
2. Які проблеми висвітлюють діячі української педагогіки цього періоду?
3. Висвітліть особливості діяльності громадських педагогічних товариств.
4. Як характеризує стан сучасної для неї шкільної справи Леся Українка (за «Волинськими образками» та оповіданням «Школа»)?
5. Які рекомендації дає Леся Українка щодо родинного виховання дітей?
6. Визначте ті фактори, під впливом яких формувались педагогічні погляди І. Франка.
7. Які педагогічно-публіцистичні твори І. Франка вам відомі? Яким проблемам присвячено ці твори?
8. На основі аналізу статті І. Франка «Чого хоче “Галицька робітнича громада”» з'ясуйте, яким вимогам, на думку письменника, повинна відповідати система освіти.
9. Які риси тогочасної шкільної освіти висміює І. Франко в оповіданнях для дітей?
10. Доведіть, що І. Франко був не лише поетом, публіцистом, громадським діячем, а й людиною, яка добре знається на дитячій психології.
11. Яке значення має суспільно-просвітницька діяльність Лесі Українки та І. Франка для розвитку української системи освіти та шкільної справи?

Творчі завдання

1. Підготувати презентації за однією із запропонованих тем: «Система освіти в українських землях на початку ХХ ст.», «Зміст та особливості діяльності громадських просвітницьких товариств в Україні початку ХХ ст.», «Педагогічний світогляд Лесі Українки», «Педагогічна публіцистика І.Франка».

2. Написати творчу роботу за темою: «Затвердження національних педагогічних ідеалів у творчому доробку Лесі Українки та Івана Франка».

Література

Обов'язкова:

1. Левківський М. В. Історія педагогіки: підручник / М. В. Левківський. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 256–262.

2. Леся Українка. Волинські образки. Школа / Леся Українка // Історія української школи й педагогіки: Хрестоматія: навч. посіб. / упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. — С. 334–339.

3. Франко І. Наші народні школи і їх потреби / І. Франко // Історія української школи й педагогіки: Хрестоматія: навч. посіб./ упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. — С. 308–314.

4. Франко І. Учитель // Історія української школи й педагогіки: Хрестоматія: навч. посіб./ упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — К.: Т-во «Знання», КОО, 2003. — С. 315–334.

5. Франко І. Попереднє слово до «Книжки приказок про те, як належить поводитися з дітьми» // Історія української школи й педагогіки: Хрестоматія: навч. посіб./ упоряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. — Київ : Т-во «Знання», КОО, 2003. — С. 314–315.

Додаткова:

1. Мельничук О. С. Історія педагогіки України: навч. посіб. — Кіровоград, КДПУ ім. В. Винниченка, 1998. — 169 с.

2. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — С. 147–151.

3. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 кн. Кн.1: навч. посібник / за ред. О. В. Сухомлинської. — Київ : Либідь, 2005. — С. 488–495.

4. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / упоряд. О. Г. Дзеверін — Київ : Знання, 1960. — С. 35–39, 195–196.

5. Шиманська І. Ф. Леся Українка про освіту та виховання. — Київ, 1974. — С. 3–29.

Додаток 3
ФРАГМЕНТ ПРОГРАМИ СПЕЦКУСУ
«ПЕДАГОГІЧНА КОМПАРАТИВІСТИКА»

Програма вивчення спецкурсу «Педагогічна компаративістика» укладається відповідно до освітньо-професійної програми підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки: 0203 Гуманітарні науки; 0101 Педагогічна освіта.

Предметом вивчення спецкурсу «Педагогічна компаративістика» є порівняльний аналіз спільних і специфічних педагогічних явищ, ідей, концепцій, вивчення на цій основі основних тенденцій розвитку, закономірностей, взаємовпливів вітчизняного і зарубіжного педагогічного досвіду, узагальненого у світових освітніх системах.

Міждисциплінарні зв'язки: спецкурс «Педагогічна компаративістика» змістовно пов'язаний з вивченням загального циклу педагогічних дисциплін (педагогіка, методика виховної роботи, історія педагогіки) і з дисциплінами фундаментальної (філософія, політологія, релігієзнавство, соціологія, історія України) та спеціальної підготовки (іноземна мова, українська мова, українська література, зарубіжна література, всесвітня історія) бакалаврів педагогічного інституту.

Програма навчальної дисципліни складається з 1 змістового модуля.

1. Мета та завдання навчальної дисципліни

1.1. **Метою** викладання спецкурсу «Педагогічна компаративістика» є засвоєння студентами системи знань про особливості виникнення і розвитку фундаментальних педагогічних ідей, теорій, концепцій, порівняльна характеристика стану, основних тенденцій і закономірностей розвитку національних освітніх систем різних країн, зіставлення й узагальнення прогресивного науково-теоретич-

ного, практичного педагогічного досвіду, форм і способів взаємозбагачення національних педагогічних культур.

1.2. **Основними завданнями** вивчення студентами спецкурсу «Педагогічна компаративістика» є:

➤ засвоєння знань про особливості виникнення, становлення фундаментальних педагогічних ідей, теорій, взаємовплив, взаємозалежність цих теорій у загальносвітовому вимірі, розкриття співвідношення загальних педагогічних тенденцій і національної специфіки;

➤ виявлення шляхом порівняльних студій основних напрямів, форм і способів взаємозбагачення національних освітніх культур у сучасних умовах;

➤ прогнозування напрямів розвитку педагогічних фундаментальних педагогічних ідей, теорій у сучасних умовах, розвитку освіти, школи й педагогічної науки;

➤ формування цілісного професійного, загальнокультурного світогляду, демократичної громадянськості студентів, майбутніх педагогів-професіоналів.

1.3. Відповідно до вимог освітньо-професійної програми студенти повинні:

знати:

➤ основні етапи становлення педагогічної компаративістики, її термінологічний апарат;

➤ сутність фундаментальних педагогічних ідей, теорій, концепцій у взаємовпливах та взаєморозвитку;

➤ основні підходи до структурного реформування систем освіти в Україні та провідних країнах світу;

➤ зміст основних першоджерел з історії зарубіжної та вітчизняної педагогіки.

вміти:

➤ аналізувати зміст фундаментальних педагогічних ідей, концепцій, теорій, які вирішально вплинули на становлення світових освітніх систем, забезпечили прогрес людства в галузі освіти, збереження й розповсюдження культури;

➤ виявляти позитивні та негативні аспекти національного та світового педагогічного досвіду, визначати шляхи та способи взаємозбагачення національних педагогічних культур;

➤ узагальнювати світовий досвід розробки критеріїв оцінки якості та ефективності освітніх систем у національному та світовому вимірах;

➤ здійснювати аналіз джерельної бази освітніх систем різних країн світу з метою виявлення глобальних закономірностей і тенденцій, суперечностей та рушійних сил розвитку світової та вітчизняної освіти;

➤ у процесі зіставлення фундаментальних педагогічних ідей та сучасної шкільної практики самостійно формулювати нові теоретичні вимоги, рекомендації прогностичного характеру;

➤ на основі отриманої навчальної інформації виконувати творчі роботи, реферування літератури, розробляти творчі проекти, презентації, web-квести.

На вивчення студентами спецкурсу «Педагогічна компаративістика» відводиться 28 годин, 1 кредит ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Змістовий модуль 1

Т. 1.1. Місце педагогічної компаративістики в загальній структурі педагогічної науки. Предмет і задачі спецкурсу «Педагогічна компаративістика». Демаркація понять «педагогічна компаративістика» та «порівняльна педагогіка». Розробка методології педагогічної компаративістики. Методи педагогічної компаративістики.

Т. 1.2. Становлення педагогічної компаративістики. Основні етапи становлення педагогічної компаративістики. Зв'язок педагогічної компаративістики з іншими науками. Популярність світових державних та громадських організацій, що займаються питаннями педагогічної компаративістики.

Порівняльний аналіз провідних педагогічних ідей і теорій, що забезпечили економічну ефективність освіти в різних регіонах світу в різні історичні періоди (ідея загального навчання, ідеї розвивального та виховального навчання, теорії формальної та матеріальної освіти, прагматизм та ін.). Взаємозалежність між досягненнями суспільств в освітній галузі та розвитком економіки й культури.

Т. 1.3. Проблеми інтеграції освітніх систем в сучасних умовах. Зміст освіти, джерела його формування у провідних країнах світу. Спільне й відмінне у вимогах до змісту загальноосвітньої підготовки учнівської молоді. Проблеми диференціації освіти, стандартизація освітніх вимог (США, країни ЄС, Україна).

Сучасний розвиток дошкільної, шкільної, позашкільної та професійної освіти у провідних країнах світу. Сучасні підходи до розв'язання проблеми підвищення ефективності шкільного навчання (використання сучасних комп'ютерних технологій, персоніфікація навчання, дидактичні інновації).

3. Рекомендована література

1. Бим-Бад Б. М. Педагогическая антропология : учеб. пособие / авт.-сост. Б. М. Бим-Бад. — Москва : Изд-во УРАО, 1998. — 575 с.

2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання / М. Богуславський // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 37–40.

3. Боуэн Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет / Д. Боуэн. — Москва : ВНИИгеосистем, 2013. — 370 с.

4. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. — Москва : Логос, 2010 — 298 с.

5. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика в системе современного научного знания // Педагогика. — 1998. — № 2. — С. 79–89.

6. Вульфсон Б. Л. Сравнительная педагогика / Б. Л. Вульфсон, З. А. Малькова. — Москва : Издательство Института практической психологии; Воронеж : НПОМОДЗК, 1996. — 256 с.

7. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Б. Л. Вульфсон. — Москва : Изд-во УРАО, 1999. — 208 с.

8. Галус О. М. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. / О. М. Галус, Л. М. Шапошнікова. — Київ : Вища школа, 2006. — 215 с.

9. Джурицкий А. Н. Развитие образования в современном мире / А. Н. Джурицкий.—Москва : Издательство открытого Российского университета, 1999. — 200 с.

10. Дичек Н. П. С. Ф. Русова і зарубіжна педагогіка / Н. П. Дичек // Педагогіка і психологія. — 1996. — № 3. — С. 169–177.

11. Єгоров Г. Тенденції розвитку порівняльної педагогіки за кордоном / Г. Єгоров, Н. Лавриченко // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С.19–23.

12. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / А. А. Сбруєва. — Суми : Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. — 300 с.

13. Соколова М. А. Сравнительная педагогика / М. А. Соколова, Е. Н. Кузьмина, М. Л. Родионов. — М.: Просвещение, 1978. — 192 с.

14. Сухомлинська О. В. Зарубіжний педагогічний досвід в Україні в 20-ті роки / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. — 1992. — № 2. — С. 3–7.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання: атестація.

5. Засоби діагностики успішності навчання: поточна оцінка навчальної роботи студентів у процесі семінарських занять, реферування, виконання проектів різних типів.

Додаток К

ФРАГМЕНТ ПРОГРАМИ СПЕЦКУРСУ
«ПРОБЛЕМНІ ПИТАННЯ ІСТОРІЇ УКРАЇНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ»

Програма спецкурсу «**Проблемні питання історії української педагогіки**» укладається відповідно до освітньо-професійної програми підготовки освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр» напряму підготовки: 0101 Педагогічна освіта; 0203 Гуманітарні науки; 0401 Природничі науки.

Предметом вивчення спецкурсу «**Проблемні питання історії української педагогіки**» є дослідження особливостей інтеграції вітчизняної освіти, педагогічної думки, шкільництва у загальноєвропейський історико-педагогічний процес, вивчення багатовікового шляху розвитку та становлення української педагогіки з акцентуацією уваги на тих проблемах, які викликають розмаїття суджень та інтерпретацій, поступове перетворення емпіричних суджень та знань в сучасну педагогічну науку.

Міждисциплінарні зв'язки: спецкурс «Проблемні питання історії української педагогіки» змістовно пов'язаний з вивченням історії педагогіки, загального циклу педагогічних дисциплін (педагогіка, методика виховної роботи, тематичні педагогічні спецкурси), і з дисциплінами фундаментальної (філософія, соціологія, історія України) та спеціальної підготовки (українська мова, українська література, зарубіжна література, всесвітня історія) бакалаврів педагогічного інституту.

Програма навчальної дисципліни складається з одного змістового модуля.

1. Мета та завдання спецкурсу

1.1. **Метою** спецкурсу «**Проблемні питання історії української педагогіки**» є дослідження студентами особливостей розвитку

й становлення вітчизняної освіти, педагогічної думки, шкільної справи в розмаїтті інтерпретаційних суджень, здійснення об'єктивного аналізу історико-педагогічних подій, тенденцій, течій, що викликають неоднозначне тлумачення в сучасних східнослов'янських (українських, російських, білоруських) історико-педагогічних дослідженнях, висвітлення в навчальному процесі новітніх джерел історії української педагогіки, популяризація особливостей педагогічної діяльності маловідомих персоналій вітчизняної педагогіки, зіставлення вітчизняних педагогічних феноменів і загальносвітового педагогічного контексту; формування цілісного загальнопедагогічного світогляду сучасних студентів, вироблення на цій основі науково-історичного підходу до аналізу педагогічних фактів, концепцій, розвиток самостійного критичного мислення, бажання застосувати позитивний педагогічний досвід минулих поколінь у сучасному освітньому контексті; виховання пізнавально-шанобливого ставлення до вітчизняної педагогічної минувшини.

1.2. Основними завданнями вивчення спецкурсу «Проблемні питання історії української педагогіки» є:

➤ засвоєння знань про історичні умови розвитку і становлення вітчизняної педагогіки, освіти, шкільної справи, ґрунтовне ознайомлення з невідомими сторінками педагогічної спадщини знаних і маловідомих вітчизняних педагогів;

➤ розкриття взаємозв'язку мети, завдань, змісту вітчизняної освіти з рівнем соціально-економічного, політичного та культурного розвитку українського суспільства в різні історичні періоди;

➤ вивчення провідних тенденцій та закономірностей становлення вітчизняної освіти, дослідження взаємовпливів, особливостей взаємодії педагогічної практики та теорії у різні історичні епохи, відтворення історично правдивої картини стану вітчизняної педагогіки у в різні історичні епохи;

➤ пояснення залежності сучасних науково-теоретичних, практичних досягнень у царині освіти з діяльністю представників шкільної справи, педагогічної думки минулих часів;

➤ удосконалення процесуальних аспектів застосування методів конкретно-історичного аналізу педагогічних явищ, концепцій, які повною мірою проявлялися на вітчизняному педагогічному ґрунті;

➤ виявлення у педагогічній спадщині діячів вітчизняної освіти та педагогічної думки доцільних (для певної історичної доби) методів, прийомів, засобів навчання та виховання, що мають гуманне (по відношенню до суб'єктів педагогічного процесу), демократичне (по відношенню до загальних тенденцій розвитку освітньої справи) забарвлення;

➤ утвердження у свідомості студентів необхідності глибокого вивчення, критичного осмислення та творчого застосування в сучасних умовах позитивного вітчизняного педагогічного досвіду, накопиченого в попередні історичні епохи.

1.3. Відповідно з вимогами студенти повинні:

знати:

➤ етапи (періодизацію) розвитку вітчизняної педагогіки; зміст стрижневих для спецкурсу історико-педагогічних понять та категорій;

➤ сутність концепцій вітчизняних педагогів і діячів освіти минулих часів, персоналії яких популяризуються в межах спецкурсу;

➤ зміст основних першоджерел з історії вітчизняної педагогіки, що вводяться в навчальний контекст вищої педагогічної школи.

вміти:

➤ об'єктивно й неупереджено аналізувати педагогічні ідеї, концепції, теорії, що виникають у межах вітчизняного освітнього ареалу;

➤ визначити взаємозв'язок та взаємозалежність між вітчизняними педагогічними надбаннями минулих часів та сучасним станом вітчизняної освіти;

➤ виявляти у спадщині українських педагогів ті ідеї, якими можна послуговуватись у теперішній час з метою демократизації освітньої справи;

➤ узагальнювати творчий досвід навчання й виховання на вітчизняних теренах, що впливає на позитивну трансформацію демократичних цінностей українського соціуму;

➤ здійснювати самостійний аналіз маловідомих першоджерел з історії вітчизняної педагогіки;

➤ виконувати роботи творчого, дослідницького характеру (історико-педагогічні дослідницькі проекти, Web-квести тощо) за допомогою сучасних комп'ютерно-мережевих засобів унаочнення.

На вивчення спецкурсу «Проблемні питання історії української педагогіки» відводиться 36 годин, 1 кредит ECTS.

2. Інформаційний обсяг навчальної дисципліни

Програма спецкурсу розроблялася з урахуванням рекомендацій О. Сухомлинської, І. Зайченка, О. Любара, Д. Федоренка щодо висвітлення актуальних проблем історії вітчизняної освіти і шкільної справи. Розробники спецкурсу брали до уваги класифікацію етапів розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки, розвитку національного шкільництва та педагогічної думки у трактуванні академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора О. В. Сухомлинської та академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора М. Д. Ярмаченка.

Змістовий модуль 1

Українська педагогіка. Класична доба.

Т. 1.1. Історія української педагогіки: біля витоків.

Мета, об'єкт та предмет спецкурсу. Стрижневі поняття та категорії історії вітчизняної педагогіки: освіта (широке та вузьке трактування), педагогічний досвід, педагогічна думка, українська національна педагогічна думка, педагогічні концепції, персоналії. Науково-методичні підходи до висвітлення вітчизняної педагогічної спадщини: хронологічний (хронологічно-ортодоксальний), проблемно-тематичний, персоналістичний. Застосування загальнонаукових та конкретнонаукових методів дослідження при вивченні історії вітчизняної педагогіки. Новітні джерела вітчизняної педагогіки. Спектр дискусійних питань, які висвітлюються в межах спецкурсу.

Доба Київської Руси. Перші пам'ятки педагогічної творчості: «Повчання Володимира Мономаха» : проблеми сенсу буття, значення цілеспрямованого виховання людини для досягнення щастя. «Ізборник Святослава» (1073 р.) як приклад дидактичної літератури. Доречне унаочнення матеріалу для читання. Значення рукописної книги для існування східослов'янської спільноти.

Т. 1.2. Малоznані сторінки української педагогічної думки доби Відродження XVI–XVII ст.

Особливості висвітлення діяльності, ролі та значення братських шкіл в російських та українських історико-педагогічних джерелах:

порівняльний аналіз. Острозький культурно-освітній центр: малознані факти педагогічної діяльності та філософсько-педагогічної спадщини Герасима Смотрицького, Іоанна Лятоша, Кирила Лукаріса, Христофора Філалета, Клірика Острозького, Дем'яна Наливайка. Свобода совісті як вища духовна цінність індивіда. Значення Острозького культурно-освітнього центру в духовному житті України. Острозька Біблія та багатомовне видання Біблії в Європі («Комплютенська Поліглота»).

Організаційні особливості діяльності Київської колегії (академії); діяльність аналогічних європейських закладів: Королівський тримовний колеж (Париж, 1530 р. відкриття), Оксфордський «Cognus Christi», богословський колегіум Сан-Ільфонсо, Іспанія.

Філософсько-педагогічна думка діячів Київської колегії: загальний огляд. Гуманістична спрямованість навчальних курсів професорів Києво-Могилянської академії (XVIII ст.). КМА як загальноакадемічна установа, що формує самостійно діючого інтелектуала, озброєного знанням фундаментальних наук різних напрямів. Місце диспуту в навчальному процесі. Випускники Києво-Могилянської академії в західноєвропейських університетах: сучасні дослідження.

Т. 1.3. Українська національно-просвітницька течія XIX ст.

Стан освіти та шкільної справи в українських землях XIX. Провідні навчальні заклади в українських землях, що входили до складу Російської імперії та Австр-Угорщини (Харківський та Київський університети, Кременецький, Рішекльєвський ліцеї, гімназії). Офіційний імперський російський педагогічний дискурс та націонал-демократична педагогічна думка. Освітня програма Кирило-Мефодіївського братства Спільність програмних документів української та польської просвітницьких течій XIX ст. Організаційно-просвітницька діяльність українських Громад.

П. Юркевич — український просвітник, теоретик педагогіки. Педагогічна діяльність П. Юркевича в Московському університеті.

Змістовий модуль 2

Українська педагогіка ХХ століття

Т. 2.1. Українська педагогіка першої половини ХХ ст. Освіта в українських землях у перші десятиліття ХХ ст. Організаційно-педагогічні здобутки О. Ф. Музиченка, А. Ю. Кримського, С. А. Ананьїна.

Освітні реформи та новації за часів Центральної Ради, Гетьманату та Директорії: критичний аналіз здобутків та прорахунків.

Розвиток шкільної справи та педагогічної думки в західноукраїнських землях у 20–30-х роках ХХ ст.

Т. 2.2. Малознані сторінки освіти й педагогічної думки в Україні радянської тоталітарної та пострадянської доби. Педагогічна думка в українській діаспорі.

Етап новаторства та експериментування у вітчизняній освіті 20-х років ХХ ст.: апробація ідей проблемного, комплексного, бригадно-лабораторного видів навчання. Досягнення вітчизняної психолого-педагогічної науки цього періоду (М. Даденков, О. Залужний, М. Скрипник, С. Чавдаров). Педологія.

Уніфікація освіти, шкільної справи в 30-50 рр. ХХ ст. Реформування змісту, форм і методів навчання. Єдина трудова політехнічна школа як домінуюча організаційна форма здобуття середньої освіти в СРСР: переваги та недоліки уніфікації. Розвиток педагогічної науки в УРСР (Б. Манжос, І. Крип'якевич, В. Онищук, М. Гриценко та інші).

Досягнення педагогічної думки української діаспори: І. Дорошенко, Н. Григоріїв та інші. Науково-теоретичні здобутки Г. Ващенко, С. Сірополка, В. Зеньковського як засновників течії православної педагогіки; критика «комуністичної теології».

Проблеми розбудови української освіти та шкільництва у перші десятиліття ХХІ ст. Суперечності державної політики в галузі освіти. Основні напрями розвитку педагогічної науки в Україні на сучасному етапі.

3. Рекомендована література

1. Аверинцев С. Софія — Логос. Словник / С. Аверинцев. — Київ : Дух і Літера, 2004. — 640 с.

2. Зайченко І. В. Історія педагогіки. У двох книгах. Книга II. Школа, освіта і педагогічна думка в Україні: навч. пос. / І. В. Зайченко. — Київ : Слово, 2010. — 1032 с.
3. Ісаєвич Я. «Lusaeum Trilingue»: Концепція римовної школи у Європі в XVI ст. / Я. Ісаєвич // Україна давня і нова. Народ. Релігія. Культура. — Львів, 1996. — С. 308—318.
4. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / упоряд. Любар О.О.; ред. В.Г Кремень. — К.: Знання, 2003. — 766 с. (Серія «Вища освіта XXI століття»).
5. Левківський М. В. Історія педагогіки / Михайло Васильович Левківський. — К. : Центр навчальної літератури, 2008. — 190 с.
6. Линчевский М. З. Педагогика древних братских школ и преимущественно древней Киевской Академии / М. З. Линчевский // Линчевский М. З. Полное собрание сочинений : в 2 т. Т.1. — Киев, 1906. — С. 147—148.
7. Медвідь Л. А. Історія національної освіти і педагогічної думки в Україні / Людмила Андріївна Медвідь. — Київ : Вікар, 2003. — 335 с.
8. Мельничук О. С. Історія педагогіки України / О. С. Мельничук. — Кіровоград : КДПУ ім. В.К.Винниченка, 1998. — 169 с.
9. Огородник І. В. Історія філософської думки в Україні : навч. посіб. / І. В. Огородник, В. В. Огородник. — Київ : Вища школа: Знання, КОО, 1999. — 543 с.
10. Пальховська О. Києво-Могилянська академія як чинник становлення національної самобутності української культури. Парадокси еволюції / О. Пальховська // Києво-Могилянська академія в іменах. XVII—XVIII ст. — Київ, 2001. — С. 22.
11. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: підручник / А. М. Бойко, В. Д. Бардінова / заг. ред. А. М. Бойко. — Київ : Професіонал, 2004. — 576 с.
12. Побірченко Н. С. Педагогічна і просвітницька діяльність українських громад у другій половині XIX — на початку XX століття : у 2 кн. / Н. С. Побірченко. — Київ : Науковий світ, 2000. — Кн. 1 : Київська Громада. — 307 с.; Кн. 2 : Громади Наддніпрянської України. — 185 с.
13. Релігійно-філософська думка в Києво-Могилянській академії : європейський контекст / ред. В. С. Горський. — Київ : Вид. дім «КМ Академія», 2002. — 312 с.

14. Ротар Н. Ю. Діяльність українських національно-демократичних урядів в галузі освіти (1917–1920 рр.): дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.01 / Ротра Наталія Юріївна. — Чернівці, 1996. — 227 с.

15. Сисоєва С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова. — Київ : Центр навчальної літератури, 2003. — 308 с.

16. Сірополко С. Історія освіти в Україні / С. Сірополко. — Львів : Афіша, 2001. — 664 с.

17. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. Кн. 1 / укл. О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Т. О. Самоплавська / за ред. О. В. Сухомлинської. — Київ : Либідь, 2005. — 2005. — 624 с.

18. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. Кн. 2 / укл. О. В. Сухомлинська, Н. П. Дічек, Т. О. Самоплавська / за ред. О. В. Сухомлинської. — Київ : Либідь, 2005. — 552 с.

4. Форма підсумкового контролю успішності навчання: атестація.

5. Засоби діагностики успішності навчання: тестування; поточна оцінка навчальної роботи студентів у процесі семінарських занять, виконання дослідницьких проектів.

Садова В. В. Фундаменталізація змісту педагогічних дисциплін у підготовці майбутніх учителів початкової школи: теоретико-методологічні аспекти : монографія / Віта Вадимівна Садова ; наук. ред. проф. Л. О. Хомич ; КП ДВНЗ «КНУ», МОН України. — Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов, 2016. — 392 с.

У монографії представлені результати наукового дослідження в царині дидактики вищої школи: висвітлено широке коло теоретичних і практичних питань, пов'язаних з підвищенням якості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи шляхом фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін.

Теоретико-методологічні засади дослідження розробляються на основі філософсько-епістемологічного та загальнодидактичного обґрунтування проблеми формування змісту педагогічної освіти, висвітлюється специфіка професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, надається авторське визначення цього явища. Феномен фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін розглядається в оптиці структурно-понятійного аналізу категорій фундаментальності та фундаменталізації, висвітлення джерел, функцій змісту педагогічних дисциплін, закономірностей та принципів фундаменталізації. Шляхом висвітлення важливих питань трансформації змісту педагогічних дисциплін та особливостей методики викладання цих дисциплін у сучасному вищому педагогічному навчальному закладі створено підґрунтя для розробки дидактичних умов фундаменталізації. Концептуальні засади наукового дослідження відбиті у створеній синкретичній моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, яка розроблялася на ідеях логіко-емпіричної єдності засвоєння змісту, понятійної стрижнезації та конструктивного альтернативізму. Частиною синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін є система формування у студентів педагогічних понять. Розробляється й деталізується технологічний опис реалізації синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін. Чільну увагу приділено процесуальним особливостям упровадження синкретичної моделі фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін у процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя початкової школи.

Монографія адресована науковцям, які досліджують проблеми дидактики вищої педагогічної школи, викладачам педагогічних дисциплін, аспірантам, майбутнім учителям початкової школи, широкому педагогічному загалу.

Ключові слова: зміст педагогічних дисциплін, фундаменталізація, майбутній учитель початкової школи, професійно-педагогічна підготовка, синкретична модель фундаменталізації змісту педагогічних дисциплін, логіко-емпірична єдність, понятійна стрижнезація, конструктивний альтернативізм.

Sadova V. Fundamentalisation of the curriculum of pedagogical disciplines in the process of training future teachers of primary school: theoretical and methodological aspects : monograph / Vita Sadova ; science ed. prof. L. Khomych ; KPI SIHE “KNU”, MES Ukraine. — Kryvyi Rih : Publisher R. Kozlov, 2016. — 392 p.

The results of the scientific study in the field of didactics in higher education are represented in the monograph, the range of theoretical and practical issues connected with the essential increase in the effectiveness of training of future teachers of primary school via the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines are outlined.

Theoretical and methodological framework is developed on the base of philosophical and general didactic grounding of the issue of the formation of the curriculum of pedagogical education and the particular characteristics of vocational pedagogical training of a future teacher of primary school are reflected, author's definition of the notion is given. The phenomenon of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines is considered in the sphere of structural and conceptual analysis of the categories of fundamentality and fundamentalization of sources, functions of the curriculum of pedagogical disciplines, patterns and principles of fundamentalization. Background for the development of didactic conditions of fundamentalization is created through studying essential issues of the transformation of the curriculum of pedagogical disciplines and peculiarities of methodology of teaching these disciplines in modern higher pedagogical educational establishment. Conceptual grounds of the scientific study are reflected in the created syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines based on the ideas of logical and empirical cohesion of curriculum acquisition, conceptual constructing and constructive alternativism. The system of the formation of pedagogical concepts is a part of the syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines. The conceptual description of the implementation of syncretic pattern of fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines is being developed and worked out in detail. Much attention has been paid to the procedural peculiarities of the implementation of syncretic pattern of the fundamentalization of the curriculum of pedagogical disciplines in the process of pedagogical training of future teachers of primary school.

This research may be of great help for scientists studying issues of didactics of higher educational establishments, teachers of pedagogical disciplines, post graduate students, future teachers of primary schools and other representatives of the pedagogical environment.

Key words: curriculum of pedagogical disciplines, fundamentalization, future teacher of primary school, vocational and pedagogical training, syncretic pattern, fundamentalization of curriculum of pedagogical disciplines, logical and empirical cohesion, conceptual stemming, constructive alternativism.

Наукове видання

САДОВА Віта Вадимівна

**ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ПЕДАГОГІЧНИХ ДИСИПЛІН
У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Монографія

Науковий редактор: Л. О. Хомич
Комп'ютерний набір: В. В. Садова

Підписано до друку 27.01.2016.
Формат 60×84/16. Ум. др. арк. 22,87. Обл.-вид. арк. 21,17.
Тираж 300 пр.

Видавець Р. А. Козлов
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77 097-192-20-77
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.

Друкарня С. Г. Щербенка
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
(0564) 92-20-77 097-192-20-77
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4561 від 13.06.2013 р.