



УДК 378:37.02:37

ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Бутенко Л.Л., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті представлено сутнісну характеристику принципів методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Ключові слова: *методологізація, загальнопедагогічна підготовка, методологізація загальнопедагогічної підготовки, принципи, майбутні педагогічні працівники, майбутні науково-педагогічні працівники.*

В статтю представлена суттєва характеристика принципів методологізації общепедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трьохрівневої системи освіти: системності, гуманізму і студентоцентрированості, неперервності і преемственности, діяльностного опосередкування, фундаменталізації, опереження, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного і актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Ключевые слова: *методологізація, общепедагогіческая підготовка, методологізація общепедагогічної підготовки, принципи, майбутні педагогічні працівники, майбутні науково-педагогічні працівники.*

Butenko L.L. PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL APPROACH IN GENERAL TEACHER TRAINING OF FUTURE EDUCATORS AND ACADEMIC STAFF

The article lays out an essential characteristic of the principles of methodological approach in general teacher training of future educators and academic staff in the context of a three-level system of education: systematicity, humanism and student-centrism, continuity and consistency, activity mediation, fundamentalism, advance, scientific relevance, transdisciplinarity, complementarity of traditional and actual knowledge, scientific and artistic forms of the pedagogical reality cognition, problematisation of the pedagogical phenomena and processes, orientation towards self-study and self-education.

Key words: *methodological approach, general teacher training, methodological approach to general teacher training, principles, future educators, future academic staff.*

Постановка проблеми. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів, які вільно орієнтуються в сучасному просторі міждисциплінарного знання, здатні не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити їх, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – професійна підготовка фахівців освітньої галузі в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів. Визнання ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних і ефективних практик (Г. Щедровицький) зумовлює теоретичні та практичні дослідження в напрямі методологізації науки й освіти, методологування як практики рефлексивної мисле-

діяльності [7]. Доцільність методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників пов'язана із загальними тенденціями розвитку суспільства загалом і сфери освіти зокрема, оскільки формат накопичення знання й опори на їх усталену номенклатуру, використання «вчорашнього знання» для вирішення проблем сьогодення не дозволяє забезпечити ефективну підготовку освітянських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є предметом досліджень багатьох науковців, зокрема таких, як: О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергіна, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін. Концептуальні засади



методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти репрезентовано в працях М. Алексєєва, О. Анісімова, С. Гончаренка, Л. Гур'є, О. Зінченка, В. Краєвського, М. Кубаєвського, О. Новикова, О. Попова, А. Фурмана, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Теоретичні та практичні аспекти методологізації професійної підготовки майбутнього вчителя В. Адольф, В. Кравцов, І. Степанова, О. Ходусов та ін., майбутніх інженерів – П. Аверичкін, Л. Гур'є, М. Романкова та ін. Однак потребують спеціального дослідження принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти.

Постановка завдання. Мета статті – визначити й обґрунтувати принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. Постіндустріальний етап розвитку суспільства, глобалізація та інформатизація всіх сфер життєдіяльності людини, зміна ролі науки в суспільстві зумовили потребу в переосмисленні ролі методології в різних сферах людської діяльності. Оскільки, як зазначає А. Фурман, «метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософуювання й теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, а отже, є обов'язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію та регуляцію її процесного перебігу за тих чи інших соціокультурних умов» [12, с. 49], то актуальною є вимога методологізації всіх сфер життєдіяльності людини, яка «проголошується мегатенденцією сучасної культури» [12, с. 53]. Отже, актуальним є визначення *методології як вчення про організацію діяльності* [8, с. 20], що зумовлює необхідність формування системи методологічних знань, умінь і навичок як важливого компонента професійної компетентності будь-якого фахівця. А. Фурманом запропоновано поняття «методологування», яке розглядається як професійна діяльність, «такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно <...>» [6, с. 48].

Методологізація освіти, на думку А. Архангельського та М. Архангельської, передбачає: «а) демонстрацію студентам того, як здобувається наукове знання, які методи під час цього використовуються <...>;

б) формування в студентів умінь самостійного отримання невідомого раніше знання, що ґрунтуються на розумінні змістовних і процесуальних особливостей наукового пізнання; в) включення в зміст навчання таких конструктів філософії та методології науки, як «принципи наукового пізнання», «теоретичний і емпіричний рівні пізнання та ін.» [2, с. 157].

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників розглядається як процес і результат залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, що передбачає орієнтацію змісту й операціональних складників навчального процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів і прийомів, що є підґрунтям професійної діяльності фахівця. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі передбачає, по-перше, розгляд методологічних знань і вмінь як інструментальної цінності, що дозволяє вирішувати професійно-педагогічні завдання різного рівня складності в умовах принципової багатомірності, нелінійності розвитку педагогічних явищ і процесів; по-друге, навчання майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників умінь і навичок відбору інформації з урахуванням принципів достовірності, адекватності, релевантності, репрезентативності, що в умовах стрімкого розширення корпусу науково-педагогічної інформації набуває першочергового значення; по-третє, використання технологій проблематизації та контекстуалізації педагогічної реальності, яка характеризується складністю, наявністю «прихованого змісту»; по-четверте, включення в зміст загальнопедагогічної підготовки позицій, пов'язаних із сучасними трендами в освіті, результатами форсайт-досліджень, актуальними для сьогодення проблемами, що уможливорює подолання темпоральної зорієнтованості на основі «наздоганяння» (С. Дніпров), сприяє формуванню прогностичних здібностей майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників.

Ефективність реалізації завдань досліджуваного процесу зумовлена низкою відповідних принципів. Як загальнофілософська категорія принцип розглядається як основне, вихідне положення тієї чи іншої теорії, учіння, світогляду, теоретичної програми. У педагогічних теоріях поняття «принцип» потрактовується в різних аспектах: з логічного погляду – як певне узагальнююче теоретичне положення, що застосовується для всіх педагогічних явищ і



процесів; з нормативного погляду – як керівництво до практичної дії; як теоретичне положення – формулюється на основі виявлених закономірностей, що відображають інваріантні характеристики, суттєві, необхідні та стійкі зв'язки педагогічних явищ і процесів.

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників набуватиме ефективності за умови реалізації таких *принципів*: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Принцип системності в контексті вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти в Україні ґрунтується на загальнофілософських положеннях системного підходу (В. Афанасьєв, І. Блауберг, А. Уйомов, Б. Юдін та ін.), теорії та практики системного підходу в педагогіці (В. Ананьєв, Н. Кузьміна, та ін.). Принцип системності зумовлює цілісний підхід до вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки, її розгляд як системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, кожен з яких виконує певні функції.

Принципи гуманізму та студентоцентрованості розглядаються в контексті гуманістичної парадигми сучасної освіти, положень педагогічної аксіології (Н. Асташова, Т. Калюжна, А. Кір'якова, В. Сластьонін, Г. Чижаківа та ін.), ідеї студентоцентризму як наближення освіти до можливостей, здібностей і нахилів кожного студента (Ю. Рашкевич, Г. Хоружий). Згідно з положеннями теорії критичної та трансформаційної педагогіки (П. Фрейре, Г. Жиру, А. Шор та ін.), основою навчального процесу в університеті мають стати особистісний досвід студентської молоді та діалогічність освіти; індивідуальний розвиток особистості має розглядатися як активний соціальний процес, що передбачає взаємозумовленість і взаємозв'язок індивідуального та соціального в людині. Ідеї студентоцентризму пов'язані з спрямуванням освітнього процесу на формування майбутніх фахівців як активних, дієвих, відповідальних, креативних, здатних до саморозвитку

та самовдосконалення особистостей. Актуалізуються ідеї щодо побудови суб'єктом освітнього процесу адекватної методології власної пізнавальної діяльності, усвідомленого цілепокладання й опанування стратегій індивідуально-творчого розвитку, самоуправління та самоконтролю студентами власної пізнавальної діяльності, стимулювання прагнення до співробітництва та кооперації в навчальному процесі.

В умовах трирівневої системи освіти в Україні особливого значення набуває **принцип неперервності та наступності** в забезпеченні якості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників, коли, згідно з нормативними документами, право на вступ до магістратури й аспірантури за спеціальністю 011 «Науки про освіту» мають бакалаври непедагогічних спеціальностей. Отже, актуалізується необхідність введення додаткових модулів загальнопедагогічної підготовки, забезпечення наступності освітньо-наукових програм трьох рівнів – бакалаврату, магістратури й аспірантури.

Принцип діяльнісного опосередкування ґрунтується на теоретичних засадах діяльнісного підходу в освіті (О. Боровських, В. Давидов, М. Розов, с. Рубінштейн, В. Шадріков та ін.), загальної та педагогічної праксіології (І. Колесникова, Т. Котарбинський, А. Марон, О. Титова та ін.) та зумовлює детермінацію загальнопедагогічних знань, умінь і навичок спеціальними засобами методологічного аналізу діяльності та мислення, орієнтацію на процеси цілепокладання, смислоутворення в будь-яких формах аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх учителів, сумісну пізнавальну діяльність.

Принцип фундаменталізації (Г. Бордовський, А. Коржуєв та ін.) пов'язаний із необхідністю забезпечення в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників оптимальних умов для взаємодії студентської молоді з інтелектуальним середовищем як засобом збагачення власного внутрішнього світу та формування гнучкого та багатомірного науково-педагогічного мислення. Вихід за межі відомого знання, проблематизація педагогічної дійсності, що пізнається, сприяє формуванню метапредметних знань і вмій як підґрунтя для становлення конкурентоздатного фахівця освітньої галузі, яка постійно трансформується й ускладнюється. Фундаментальні педагогічні знання на кожному рівні педагогічної освіти стають основою для реалізації прикладних завдань педагогічної діяльності. Варто зауважити, що принцип



фундаменталізації зумовлює необхідність ґрунтовної історико-педагогічної підготовки, опанування філософсько-психологічними засадами провідних педагогічних теорій і концепцій, формування загальнокультурного кругозору майбутніх учителів, магістрантів і аспірантів педагогічних спеціальностей, забезпечення ґрунтовних знань у різних галузях сучасної науки (філософії, психології, культурології, соціології тощо).

Фундаменталізація загальнопедагогічної підготовки безпосередньо пов'язана із **принципом наукової актуальності**, що ґрунтується на філософських положеннях епістемологічного актуалізму (В. Канке), необхідності орієнтації підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників на соціокультурні виклики сучасності, актуальне педагогічне знання, новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Набуття знань у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів буде мати змістовну та процесуальну цінність тільки за умови, якщо воно відображає реальний стан освітнього простору сьогодення, є актуальним педагогічним знанням і має ознаки проспективності, тобто орієнтовано на вирішення проблем педагогічної дійсності в майбутньому. Згідно з позицією В. Авер'янова, «поняття «актуальне знання», «нове знання», «сучасне знання» та ін., що призначені описати процес досягнення адекватності знання досліджуваному світу, – тільки атрибути процесу пізнання, що відображають короткий часовий лаг між знанням, яке оформлено у вигляді концепції, та об'єктивною реальністю, що нею описується» [1, с. 38]. На жаль, важко не погодитися з думкою В. Канке, який у контексті дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів зауважує, що аналіз підручників для вишів засвідчує, що «часто їхній зміст відповідає теоріям, що культивувалися 10–30 років тому» [4, с. 91]. Згідно з принципом епістемологічного актуалізму в потрактуванні В. Канке, «актуальними в педагогічному відношенні є найбільш розвинені теорії» [4, с. 91]. Отже, важливою є проблема побудови інтерпретаційного ряду педагогічних теорій та, що особливо важливо, навчання майбутніх педагогів умінь і навичок інтерпретації теоретичних досягнень педагогіки в минулому з позицій більш розвинених теорій. Визнання педагогіки як відкритої системи, що постійно розвивається, зумовлює постійну увагу саме до актуального педагогічного знання як знання, яке адекватно відповідає на виклики сучасності, володіє дискурсотвірною спроможністю.

Принцип випереджувальності. Особливості сучасного етапу розвитку системи освіти загалом і педагогічної освіти зокрема полягають у тому, що вона має враховувати не тільки запити сьогодення, а й прогностичні аспекти розвитку різних сфер життєдіяльності людини, основні тренди соціальної та освітньої сфери. Філософські засади випереджувальної освіти закладено в наукових працях А. Урсула, який у межах концепції усталеного розвитку та нооферної цивілізації стверджував, що «освіта як соціальний механізм формування людини досить слабо пов'язана з вирішенням нагальних і особливо глобальних проблем» [10, с. 130]. Принцип випереджувальності ґрунтується на ідеях випереджувального відображення (П. Анохін), антиципації (Б. Ломов, О. Сергієнко та ін.), випереджувальної рефлексії (П. Щедровицький), концептуальних засадах випереджувальної освіти (І. Андрощук, О. Висоцька, Т. Гавлітіна, В. Кавалеров, А. Марон, П. Новиков, І. Цимбалюк та ін.).

Основними причинами, що зумовлюють необхідність реалізації принципу випереджувальності, є такі: стрімке розширення інформаційного простору суспільства; суттєве скорочення «періоду напіврозпаду компетенцій» (термін запропоновано французьким соціологом П. Берто на позначення проміжку часу, впродовж якого набуті раніше знання і професійний досвід втрачають актуальність або зменшуються навіпіл); необхідність орієнтації в професійній підготовці майбутніх педагогів на сучасні тренди в освіті (візуалізація, гейміфікація, персоналізація, диверсифікація, навчання в електронному середовищі (E-Learning) тощо); перспективи появи нових педагогічних професій (координатор освітньої онлайн-платформи, освітній модератор, педагог-ігромайстер, тьютор, організатор проектного навчання, фахівець із дитячої психологічної безпеки та ін.); необхідність урахування новітніх ракурсів педагогічної дійсності, появи нових педагогічних теорій і наукових напрямів (наприклад, артефакт-педагогіка, комплікологія, педагогічна еррологія, енергоінформаційна педагогіка, нейропедагогіка тощо). Отже, нова освітня парадигма повинна створити умови для розвитку «спроможності особистості діяти в режимі постійного випередження наявного стану» [9, с. 5]. Формування методологічно зорієнтованого педагогічного мислення, здатності до прогнозування й управління соціокультурними змінами в галузі освіти безпосередньо пов'язано з орієнтацією на «роботу з майбутнім».



Принцип трансдисциплінарності ґрунтується на наукових положеннях філософії трансдисциплінарності (Л. Дольська, Л. Кіященко, О. Князева, В. Мокій, Е. Морен, Б. Ніколеску та ін.), ідеях взаємозумовленості конвергентності та дивергентності в сучасній педагогічній науці (Н. Вершиніна, О. Огієнко та ін.), розвитку педагогічного знання на стику багатьох галузей соціогуманітаристики. У трактуванні О. Князевої «трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які йдуть крізь межі багатьох дисциплін, виходять за межі конкретних дисциплін <...> Тим самим створюється холистичне бачення предмета дослідження. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються переносом когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, розробленням і здійсненням спільних проектів дослідження» [5, с. 193–194].

Реалізація принципу трансдисциплінарності в процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх освітян пов'язана, насамперед, з необхідністю забезпечення метапредметних знань і умінь, оволодіння дослідницьким інструментарієм у соціогуманітарній сфері. В умовах трирівневої системи сучасної освіти в Україні (бакалаврат, магістратура, аспірантура) для майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників актуалізується проблема наступності в оволодінні та практичному використанні методів і засобів наукового пізнання педагогічної дійсності, зокрема, якісної методології дослідження, наративних методик, біографічного методу, дослідницьких стратегій у межах феноменологічного та герменевтичного методів, методик онлайн-опитування, різних типів дискурс-аналізу тощо. Необхідно зауважити, що ідеї трансдисциплінарності стосуються не тільки організації науково-дослідницької діяльності студентів, а й безпосередньо навчальної роботи, яка, на думку Г. Железовської та О. Валеєвої, має розглядатися як навчально-дослідницька, яка, насамперед, спрямована на «освоєння та використання тими, хто навчається, наукових методів пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, обмеження, визначення, розподілу, типологізації, класифікації тощо) у навчанні» [3, с. 54]. Отже реалізація принципу трансдисциплінарності дозволяє формувати інтегративні, універсальні професійні компетенції майбутніх педагогів.

Принцип комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності. Принцип комплементарності (від лат. *complementum* – взаємодоповнення) як методологічний принцип

наукового пізнання пов'язаний із складністю організації (структурної, функціональної тощо) будь-яких об'єктів реальності. Ідея доповнюваності в науковому пізнанні вперше була сформульована Н. Бором як універсальна для багатьох сфер людської діяльності, коли той самий факт можна розглядати в різних, але взаємодоповнювальних аспектах. У сучасній соціогуманітаристиці означені ідеї репрезентуються в межах системного та синергетичного підходів (взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємопородження систем різного рівня (або підсистем), їхня відкритість). Варто зазначити, що, здебільшого, у наукових працях комплементарність розглядається як синонім слова «доповнюваність» у спрощеному розумінні сумативного поєднання різних аспектів (властивостей, елементів тощо) певного явища або процесу. Однак варто підкреслити, що комплементарність пов'язана, насамперед, із цілісністю різних, іноді й протилежних, характеристик, які завдяки взаємодоповнюваності й утворюють цілісність.

Згідно з принципом комплементарності, загальнопедагогічна підготовка майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників має орієнтуватися на взаємодоповнення різних форм і типів знання (донаукове (буденне, повсякденне, міфологізоване) та науково-педагогічне; фактуальне, концептуальне, методологічне; явне та неявне; традиційне й актуальне) на основі їхньої когерентної взаємодії, різних форм пізнання педагогічної дійсності (стихийно-емпіричної, наукової, художньо-образної), формального й інформального складників педагогічної освіти. Особливо варто відзначити роль неявного знання в процесі професійної педагогічної підготовки, що зумовлено багатомірністю педагогічної дійсності, нелінійним характером розвитку педагогічних явищ і процесів у часі та просторі (темпоральна асинхронність), наявністю «неявної педагогічної реальності» (А. Остапенко, О. Тубельської), «прихованої навчальної програми» (*Hidden curriculum*) (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.). За таких умов неявне знання є зв'язуючою ланкою між особистісним досвідом студента та теоретичним педагогічним знанням, сприяє проблемному баченню та контекстуалізації педагогічних явищ і процесів, що відбуваються.

Принцип проблематизації педагогічних явищ і процесів ґрунтується на філософських засадах дослідження проблеми як феномена пізнання (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас, Г. Щедровицький, Т. Якубовська та ін.), пси-



хології проблематизації як елемента культури мислення (В. Юлов), метакогнітивному підході до навчання (Н. Громико, Ю. Громико). Проблематизація, згідно з М. Фуко, це не репрезентація деякого наперед наявного об'єкта або створення за допомогою дискурсу об'єкта, що не існує, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи іншу річ у гру істинного й неістинного та конститує її як об'єкт для думки [11, с. 312]. Актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає в можливості переосмислення та переоцінки явищ і процесів дійсності. Водночас важливо підкреслити, що проблема (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) пов'язана з подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – з виявленням багатовекторності, неоднозначності в тій чи іншій сфері життєдіяльності. У контексті загальнопедагогічної підготовки проблематизація може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатомірності педагогічної дійсності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новими смислами власного досвіду функціонування в певній реальності. У такому розумінні проблематизація створює передумови для власне навчального та наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації педагогічної дійсності. Необхідно наголосити на безпосередньому зв'язку рівня загальнопедагогічних і методологічних знань і вмінь проблематизації, оскільки що більше коло знань майбутнього педагога про педагогіку як предметну галузь, то більше він спроможний побачити, зрозуміти не вирішені проблеми освіти. За таких умов й реалізується одна із провідних функцій знання – пошук проблем, а знання стає інструментом отримання нового знання.

Принцип орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту зумовлено суттєвим підвищенням ролі самостійної роботи студентської молоді згідно з вимогами Болонського процесу, значною кількістю навчальних годин у межах відповідних кредитів саме для самостійної роботи. Організація самостійної роботи в сучасних умовах вимагає відповідного навчального контенту, комплексу завдань різного рівня складності, тестових завдань для контролю та самоконтролю. Ефективність самостійної роботи у вищих можлива тільки за умов формування навичок цілепокладання, мотивації до власного професійного й особистісного саморозвитку, саморозвитку навчально-пізнавальних умінь і навичок, самоконтролю та самокорекції власних навчальних досягнень.

Висновки із проведеного дослідження. Сучасні виклики соціокультурного розвитку суспільства, необхідність підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах невизначеності, прискорення темпів наукового та технологічного розвитку суспільства зумовлюють особливу увагу до якості педагогічної освіти загалом і загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників зокрема. Успішність методологізації змісту й організаційно-технологічного забезпечення загальнопедагогічної підготовки значених фахівців зумовлюється реалізацією відповідних принципів: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з моделюванням змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників на основі проблемно-діалогічного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов Л. В поисках своей идеи : статьи и очерки / Л. Аверьянов. – М. : Русск. гуманитарн. интернет-университет, 2000. – 224 с.
2. Архангельская М. «Методологизация» как элемент профессионального образования / М. Архангельская, А. Архангельский, М. Коротяева // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 156–157.
3. Валеева О. Учебно-исследовательская деятельность как форма учебной работы / О. Валеева, Г. Железковская // Alma mater. – 2016. – № 6. – С. 53–55.
4. Канке В. Философия педагогики : [научная монография] / В. Канке. – М. : Фонд отечественного образования, 2011. – 384 с.
5. Князева Е. Трансдисциплинарные стратегии исследования / Е. Князева // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10(112). – С. 193–201.
6. Кубаєвський М. Методологування як засіб розуміння смислу / М. Кубаєвський, А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 47–57.
7. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльності. Круглий стіл // Психологія і суспільство. – 2017. – № 1. – С. 11–33.
8. Новиков А. Методология / А. Новиков, Д. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Новиков П. Оперезающее профессиональное образование : [научно-практ. пособие] / П. Новиков, В. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
10. Урсул А. На пути к оперезающему образованию (начало) / А. Урсул // Вестник Челябинск. гос.



академии культуры и искусств. – 2012. – № 3 (31). – С. 130–133.

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

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

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

УДК 378.6:37.035.(477)

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Данченко І.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін

Харківський національний технічний університет сільського господарства
імені Петра Василенка

У статті здійснено аналіз результатів експериментального дослідження з формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: констатувальний етап другого порядку, педагогічний експеримент, модернізація аграрної освіти, рівні сформованості соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, компоненти соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

В статье осуществлен анализ результатов экспериментального исследования по формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: констатирующий этап второго порядка, педагогический эксперимент, модернизация аграрного образования, уровни сформированности социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений, компоненты социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Danchenko I.O. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article analyzes the results of an experimental study on the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions.

Key words: second stage ascertaining stage, pedagogical experiment, modernization of agrarian education, levels of social maturity of students of higher agrarian educational institutions, components of social maturity of students of higher agrarian educational institutions.

Постановка проблеми. Одним із завдань педагогічної науки і практики є виявлення закономірностей, що можуть бути відкриті за допомогою науково обґрунтованого та проведеного педагогічного експерименту.

Важливість і необхідність використання емпіричного методу педагогічного дослідження особливо актуалізується в сучасних умовах модернізації системи вищої освіти в Україні, коли вищі навчальні заклади працюють у напрямі інноваційних пошуків.

Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє розроблення та впровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади, роль і місце експерименту в системі наукових

методів дослідження, визначення сутнісних характеристик, вимог до експерименту, його функцій дослідили С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Л. Занков, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Піскунов, Я. Скалкова, Г. Щукіна та ін.

Значення теоретичного пошуку для педагогічного експерименту розглянуто в працях В. Ільїна; розробці структури та змісту основних етапів педагогічного експерименту присвячено роботи таких учених, як: Ю. Бабанський, с. Гончаренко, М. Данилов, В. Загвязинський, О. Клименюк та ін.; А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Батуріна, В. Ільїн, Т. Ільїна, І. Харламов, О. Чернов, М. Ярмаченко та ін. – автори праць, в яких зосереджено увагу на визначенні й обґрунтуванні основних типів педагогічних експериментів.