

Міністерство освіти і науки України  
Національна академія педагогічних наук України  
Університет менеджменту освіти

В. В. Тушева

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Харків



2013

УДК [371.124:001] (477)

ББК 74.58 (4УКР)

Т 92

Рекомендовано до видання Вченою радою ДВНЗ Університету менеджменту освіти НАПН України. Протокол №8 від 17 жовтня 2012 р.

### **Рецензенти:**

**Євтух М. Б.,**

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік-секретар відділення педагогіки і психології вищої освіти НАПН України

**Прокопенко І. Ф.,**

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, академік, Ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Романишина Л. М.,**

доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка

ISBN 978-966-2785-34-0

Т 92

**Тушева В.В. Теоретико-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки: Монографія / В.В. Тушева; УМО НАПН України. – Харків: Видавництво «Федорко», 2013. – 428 с.**

У монографії обгрунтовано теоретико-методологічні й науково-методичні засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в умовах вищої педагогічної школи. На основі культурологічного, системного, синергетичного, діяльнісного, аксіологічного, особистісного наукових підходів всебічно розкрито сутність данного особистісного феномену як особливого виду компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, проаналізовано його компонентно-структурний склад. Представлено авторську концепцію формування науково-дослідницької культури студентів, визначено детермінанти цієї системи, обгрунтовано ефективність компетентнісного, інноваційного й контекстного підходів у побудові практико-орієнтованого навчання в складно організованій системі професійної підготовки, урахувуючи інтеграційні шляхи розвитку науки і освіти. Виявлено особливості застосування сучасних педагогічних технологій у науково-пізнавальному процесі вищого навчального закладу, розроблено педагогічні умови формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів, створення науково-освітнього середовища.

Монографія адресується науковцям, працівникам вищої педагогічної освіти, викладачам, студентам, вчителям.

УДК [371.124:001] (477)

ББК 74.58 (4УКР)

ISBN 978-966-2785-34-0

©Тушева В.В., автор, 2013

©Федорко М.Ю., видавець, 2013

# ЗМІСТ

Вступ .....	5
-------------	---

<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ .....</b>	<b>13</b>
---	-----------

1.1. Філософські та наукознавчі засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя .....	13
1.2. Сутність поняття «культура», його основні дефініції. ....	32
1.3. Культурологічний підхід як методологічна основа формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки .....	51
Висновки до розділу 1 .....	63

<b>РОЗДІЛ 2. ГЕНЕЗИС ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....</b>	<b>69</b>
---	-----------

2.1. Історія вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури в освіті .....	69
2.2. Дослідження проблеми формування науково-дослідницької культури студентів — майбутніх вчителів в освітній практиці за кордоном (Німеччині, Франції, Англії, США) .....	85
2.3. Сучасний стан теорії формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя у вітчизняній педагогіці .....	95
Висновки до розділу 2 .....	112

<b>РОЗДІЛ 3. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ .....</b>	<b>116</b>
--	------------

3.1. Особливості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.....	116
3.1.1. Загальна характеристика професійної культури майбутнього вчителя.....	116
3.1.2. Сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її зміст і функції .....	126

3.1.3. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя .....	144
3.2. Аксиологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя .....	161
3.3. Технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя .....	196
3.4. Особистісний компонент в структурі науково-дослідницької культури майбутнього вчителя .....	226
3.5. Креативний компонент як складова науково-дослідницької культури студента — майбутнього вчителя .....	261
Висновки до розділу 3 .....	267

#### **РОЗДІЛ 4. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ. .... 273**

4.1. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки .....	275
4.2. Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців педагогічної справи в процесі професійної підготовки .....	292
4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки .....	319
4.4. Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки .....	346
Висновки до розділу 4 .....	358

#### **ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ ..... 364**

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ..... 376**

## Вступ

Взаємодія освіти, науки і культури у контексті перспектив розвитку суспільства, «онаучнення» сучасного освітнього простору, дослідницька діяльність як основа і рушійна сила вищої освіти — це ті питання, які підіймаються в сучасній вищій педагогічній школі й мають пріоритетне значення для забезпечення якісного рівня освіти майбутніх фахівців-вчителів.

Серед головних вимог загальносвітового значення, які визначені у Болонській декларації, є консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях; створення Європейського простору вищої освіти, що має відбуватися одночасно та паралельно зі створенням простору наукових досліджень; впровадження структурних змін і покращення якості навчання має доповнюватися посиленням дослідницької й інноваційної діяльності, що зумовлено необхідністю забезпечення культурного й економічного розвитку держав та їх соціальної єдності в умовах фундаменталізації та універсалізації вищої освіти.

Ці позиції відображені у державних документах — Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття») і «Вчитель», де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, яка має своє вираження в таких процесах, як участь педагогічних працівників у науково-дослідницькій, науково-методичній діяльності, створення науково-інформаційного поля для молоді, інтенсифікація наукових досліджень у закладах освіти, запровадження у систему освіти передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство, реалізація сучасних підходів інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів й аспірантів. У зв'язку з цим посилюються вимоги до дослідницької спрямованості фахівців з вищою освітою, науковий потенціал яких

розглядається як найвища планка і кваліфікаційна характеристика вчителя-професіонала. Ці вимоги актуалізують необхідність реалізації якісно нової теоретичної підготовки висококваліфікованих майбутніх вчителів, здатних до інноваційно-дослідницького пошуку, багатовекторного, системного вивчення педагогічної дійсності, еволюційно-прогностичного аналізу сутності педагогічних явищ, створення індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем, володіння науковими методами, дослідницькими технологіями і стратегіями.

Основні вимоги до становлення майбутнього вчителя-дослідника узгоджуються з основними засадами освіти ХХІ століття, сформульованими міжнародною комісією з питань освіти ЮНЕСКО: вчитися знати, вчитися робити (діяти), вчитися бути, вчитися співіснувати.

Саме науково-дослідницька культура майбутнього вчителя стає важливим феноменом у контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації навчання, варіативності і полікультурності освітніх систем, інтенсивного зростання обсягів наукової і науково-педагогічної інформації, частих змін наукових парадигм і педагогічних технологій, стрімкого оновлення системи наукових знань.

У центрі розробленої науково-педагогічної концепції, спрямованої на формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки, стає розвиток методологічної свідомості й сучасного наукового стилю мислення з такими характерними ознаками як системність, гнучкість, варіативність, концептуальність, перспективність, динамізм, які забезпечують у перспективі соціальну детермінованість науково-дослідницької діяльності, сформованість Я-концепції майбутнього дослідника.

Сформована науково-дослідницька культура майбутнього вчителя дозволить забезпечити ефективність:

навчально-пізнавальної діяльності, завдяки оволодінню різними способами мисленнєвої діяльності (аналітико-синтетичними діями, узагальнення, виділення головного, систематизація тощо), розвитку розумової культури, формуванню «метазнань»

і «метавмінь», що дозволяють швидко адаптуватися в інформаційних потоках, критично оцінювати дійсність;

науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі цілого спектру наукових методів і дослідницьких стратегій, реалізується, завдяки розвитку системного, аналітичного, діалектичного, міждисциплінарного мислення, наукового світогляду і світобачення;

професійно-педагогічної діяльності, ефективність якої залежить від здатності реагувати на умови і вимоги педагогічної науки, готовності до наукового аналізу педагогічної реальності, урахування соціокультурний і психолого-педагогічний контекст, використання наукових знань в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (перетворюючої) функції, застосування дослідницького підходу до розв'язання педагогічних завдань.

Отже, в умовах багаторівневої професійної освіти «бакалавр-магістр», що відповідає європейським стандартам і передбачає фундаментальну, науково-методологічну підготовку, домінуючу роль набуває науково-дослідницька культура майбутнього вчителя, формування якої зумовлено необхідністю компетентного входження фахівця до ринку праці, потребами у постійному професійно-особистісному зростанні й самовизначенні.

Аналіз наукового фонду з проблеми дозволяє визначити значущі для нашого дослідження напрями:

- теоретичні основи підготовки педагога (А. М. Алексюк, В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, Н. Б. Бібік, І. М. Богданова, А. М. Бойко, В. В. Буряк, М. П. Васильєва, О. А. Дубасенюк, В. І. Євдокимов, М. Б. Євтух, І. А. Зязюн, Н. В. Кічук, В. Г. Кремень, З. Н. Курлянд, В. І. Лозова, В. А. Мижериков, А. В. Мудрик, Н. Г. Ничкало, О. М. Пехота, І. П. Підласий, І. Ф. Прокопенко, З. І. Равкін, А. А. Реан, Л. М. Романишина, О. П. Рудницька, О. Я. Савченко, Ю. В. Сенько, В. А. Семиченко, В. Д. Симоненко, В. В. Серіков, І. О. Синиця, С. О. Сисоєва, А. В. Сущенко, В. О. Тюріна, В. Ю. Чернокозова, А. І. Щербаков та інші);

- теоретичні аспекти професійної культури педагога (А. М. Алексюк, Г. О. Балл, С. Я. Батишев, В. Л. Бенін, В. І. Бондар, Л. К. Гребенкіна, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, І. Ф. Ісаєв, Е. Д. Клементьєв, Н. Б. Крилова, Н. Г. Ничкало, Н. М. Нікітіна, О. М. Пехота, В. А. Провоторов, І. Ф. Прокопенко, В. А. Семиченко, С. О. Сисоєва, В. О. Сластьонін, Г. М. Соколов);
- питання щодо культурологічної, культуротворчої, гуманістично зорієнтованої парадигми освіти (Є. С. Барбіна, В. С. Біблер, Є. В. Бондаревська, Н. В. Бордовська, Л. П. Буєва, Б. С. Гершунський, С. В. Гессен, О. Я. Данилюк, І. А. Зязюн, Н. Б. Крилова, А. О. Лігоцький, В. І. Луговий, Л. І. Міщенко, В. В. Серіков, В. О. Сластьонін, О. Л. Шевнюк, І. С. Якіманська та інші);
- філософські та соціологічні позиції у вивченні культури (Є. М. Бабосов, Є. С. Баллер, Є. М. Боголюбова, Г. П. Вижлецов, В. Е. Давидович, Г. В. Драч, А. Г. Здравомислов, Н. С. Злобин, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. М. Межуєв, Е. С. Маркарян, В. Ж. Келле, А. А. Оганов, О. О. Радугін, А. Я. Флієр, Н. З. Чавчавадзе та інші);
- питання з філософії науки, наукознавства і методологічні аспекти науки (С. У. Гончаренко, Б. С. Грязнов, В. Ж. Келле, П. В. Копнін, В. П. Кохановський, В. В. Краєвський, В. О. Лекторський, М. К. Мамардашвілі, Н. В. Мотрошилова, О. М. Новиков, О. І. Ракітов, М. О. Розов, В. С. Стюппин, Г. П. Щедровицький, а також Т. Кун, І. Лакатос, Є. Мах, М. Полани, К. Поппер, А. Пуанкаре);
- проблеми, пов'язані з аксіологією (В. А. Василенко, О. Г. Дробницький, М. С. Каган, А. М. Коршунов, Д. О. Леонтьєв, І. С. Нарський, М. О. Розов, В. М. Сагатовський, Н. М. Семенова, О. М. Сичивиця, П. І. Смирнов, В. П. Тугарінов, І. Т. Фролов), дослідницькими (О. Д. Александров, А. М. Коршунов, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова, А. В. Панін, М. О. Розов, В. М. Сагатовський, Н. М. Семенова) та педагогічними цінностями (К. О. Абульханова-Славська, Н. О. Асташова,

- Г. А. Балл, В. П. Зінченко, І. Я. Зязюн, І. Ф. Ісаєв, Б. Т. Лихачов, Н. Д. Никандров, З. І. Равкін, В. О. Сластьонін, Є. Н. Шиянов);
- особливості та закономірності розвитку мотиваційно-потребнісної сфери особистості, ціннісно-мотиваційної складової вчителя-дослідника (К. А. Абульханова-Славська, Б. Г. Ананьєв, Л. І. Божович, А. В. Брушлинський, І. Д. Бех, Л. С. Виготський, А. О. Деркач, О. М. Леонтьєв, А. К. Маркова, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн, С. О. Смирнов, В. Д. Шадриков та інші);
  - питання з проблем психології творчості, наукової творчості (Л. М. Архангельський, Д. Б. Богоявленська, В. І. Вернадський, Л. С. Подимова, Я. О. Пономарьов, М. Г. Ярошевський);
  - питання щодо загальнонаукової та методологічної підготовки студентів (В. П. Андрущенко, Ю. К. Бабанський, Г. О. Балл, О. В. Бережнова, В. В. Борисов, В. К. Буряк, М. Г. Герасимов, П. П. Горкуненко, С. У. Гончаренко, В. І. Журавльов, В. І. Загвязинський, І. А. Зимня, Г. Т. Кловак, М. О. Князян, В. В. Краєвський, В. А. Кушнір, О. М. Микитюк, О. М. Новиков, В. М. Полонський, М. І. Ралько, О. Я. Савченко, В. А. Семиченко, М. М. Скаткін, М. О. Сорокін, І. В. Усачова, О. С. Цокур та інші);

Значний внесок у розробку теорії й методики формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя здійснили науковці, якими висвітлювались питання щодо організації науково-дослідної роботи студентів, її основних видів і форм, розроблялись методичні рекомендації до написання курсових, дипломних, магістерських робіт (А. І. Байдан, М. М. Дубінкіна, А. М. Єріна, С. В. Єфремов, І. П. Краснощок, О. В. Крушельницька, А. А. Лудченко, В. Д. Мигаль, О. Л. Музика, Г. Ю. Ніколаї, І. С. П'ятницька-Позднякова, І. С. Руснак, О. М. Семенов, Д. М. Стеченко, В. К. Сидоренко, Н. В. Туленков, Ю. О. Туранов, В. І. Уруський, А. Г. Філінюк, Г. С. Цехмістрова, В. М. Шейко); розглядались проблеми щодо формування дослідницьких умінь вчителя (Т. Д. Мишківської, С. П. Балашової, В. А. Лісового, М. І. Фалько), ефективного

застосування дослідницьких технологій у вищій педагогічній школі (О.В. Єгорова, І.П. Єрмакова, О.М. Пехота, Г.К. Селевко); висвітлювались історичні аспекти вивчення науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти (С.Т. Золотухіна, О.М. Микитюк, Г.Т. Кловак, С.В. Єфремов). Особливе значення мали наукові праці таких закордонних вчених, як Ф. Вальтер, В. Кеслер, З. Киль, Г. Кньорн-шильд, В. Кньохель, М. Олтен, Я. Ольберц, Р. Рецке, Ж. Фурастьє, Д. Шалє, В. Ян та ін.

Однак культурологічний ракурс проблеми на сьогодні в Україні залишається маловивченим і потребує спеціальної наукової рефлексії. Культурологічний підхід дозволить розглядати науково-дослідницьку культуру студентів, яка є головною умовою та критерієм ефективності їх професійної підготовки, як міру гармонійного інтелектуального, розумового й духовного розвитку і саморозвитку, освіченості, способу становлення власного мікросоціуму й «сутнісних сил» майбутнього фахівця, ураховуючи такі взаємозалежні аспекти дії культурологічного підходу, як аксіологічний, технологічний та особистісно-творчий.

Аналіз передового педагогічного досвіду, результатів вивчення і діагностування рівня науково-дослідницької культури студентів у вищій педагогічній школі свідчить, що у майбутніх вчителів не сформоване ціннісне ставлення до наукових знань, проведення науково-педагогічних досліджень, вони не володіють технологією науково-дослідницької діяльності, діагностичним інструментарієм, не готові до розв'язання науково-педагогічних проблем, концептуалізації знань, роботи з категоріально-поняттєвим апаратом дослідження.

Причини такого стану вбачаємо у суперечностях, що об'єктивно мають місце у вищій педагогічній освіті і виявляються у невідповідності між:

- визнанням ізоморфної тотожності освіти і культури, сучасним усвідомленням культуровідповідної, культуротворчої, людиноцентристської парадигми освіти, головною метою якої є становлення людини, здатної до гуманістичного інноваційно-дослідницького розвитку, та домінуючою

соціоорієнтованою парадигмою в методології теорії і педагогічній практиці вищої педагогічної школи;

- соціальним замовленням на вчителя із сформованою науково-дослідницькою культурою, що відрізняється глибоким розумінням і усвідомленням соціокультурних і педагогічних процесів у суспільстві, володіє різними способами мисленнєвої, науково-дослідницької діяльності, методами наукового пізнання, й низьким рівнем актуалізації та активізації інтелектуального творчо-креативного і пошуково-дослідницького потенціалу фахівця в системі традиційної професійної репродуктивно зорієнтованої підготовки з недостатньо розвиненим дослідницьким і науково-методологічним компонентами;
- об'єктивною потребою суспільства в одержанні конкурентоспроможного мобільного фахівця-вчителя на ринку праці, що володіє наукомісткою психолого-педагогічною технологією, різними дослідницькими стратегіями, системою ціннісних орієнтацій, здатного до перманентного професійно-особистісного самотворення й самовизначення та відсутністю цілеспрямованого вирішення цього питання у педагогічній практиці;
- необхідністю організації комплексної професійної підготовки щодо забезпечення високого рівня науково-дослідницької культури студента в умовах фундаменталізації й універсалізації вищої освіти та недостатньо розробленою науково-методичною й дидактичною технологією реалізації цього процесу у практику вищої педагогічної школи.

Подолання цих суперечностей можливе за умов розв'язання таких ключових питань як: розкриття теоретико-методологічних основ формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, сутності даного феномену, його структурних та функціональних складових, особливостей функціонування у вищій педагогічній школі; розробка моделі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки,

яка включає концептуальні, змістово-організаційні та технологічні аспекти, спеціальної комплексної педагогічної технології, спрямованої на розвиток кожної складової науково-дослідницької культури майбутнього фахівця та перевірки ефективності цієї технології.

Представлене монографічне дослідження спрямоване на розв'язання цих завдань.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

### 1.1. Філософські та наукознавчі засади формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

Монографічний рівень науково-педагогічного осмислення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів в процесі професійної підготовки, науково-теоретичних засад, що обумовлюють логіку та методи наукового пошуку, вимагає визначення й аналізу основних дефініцій таких понять, як «наука» і «культура», формулювання положень стосовно їх сутності, які слугують методологічною основою дослідження.

Звернімося до аналізу поняття «наука».

Аналіз наукових джерел [232; 273; 282; 446; 448] свідчить, що існує два можливих способи філософського осмислення такого когнітивного конструкта (і відповідної йому реальності), як «наука». Перший — трансцендентально-аналітичний — розкриває «науку» як специфічну структуру свідомості в її знаннєвій і пізнавально-процесуальній визначеності. Такий підхід є іманентно-філософським, оскільки спирається в першу чергу на категоріальні ресурси самої філософії і в другу — на дослідження самої науки. Початок трансцендентально-аналітичної традиції осмислення «науки» був покладений давньогрецькими філософами (Парменід, Платон, Аристотель).

Другий логічно можливий спосіб філософського аналізу науки — синтетично-узагальнювальний, який спирається на дослідження науки як особливої соціокультурної реальності, що має когнітивні, комунікаційні й практичні механізми функціонування й відтворення. Філософія науки в такому її розумінні спирається на метанаукові розробки (історія науки, соціологія науки, логіка науки, наукознавство тощо). Досліджуючи конкретно-історичні

форми існування науки, її дисциплінарне різноманіття, цей підхід має на меті узагальнення її логіко-методологічної, предметної й операціональної своєрідності, виявлення структури загальних закономірностей, тенденцій розвитку «науки». Отже, у першому випадку ми стикаємося з філософією науки як елементом філософської теорії, у другому — як з елементом генералізуючої наукознавчої дисципліни.

Визначаючи основні дефініції поняття «наука» ми звертаємося до *філософського методу*, який дозволяє конструювати всезагальний зміст науки як особливого теоретичного об'єкта, який має основи у всезагальних характеристиках свідомості. У цьому контексті наука, по-перше, є результатом діяльності раціональної сфери свідомості; по-друге, наука — це об'єктивний тип свідомості; по-третє, наука однаковою мірою відноситься як до пізнавальної, так і до оцінної сфери свідомості. Такі вчені-філософи як В.В. Ільїн, М.К. Мамардашвілі, Л.О. Мікешина, П.О. Рачков зазначають, що з точки зору всезагальних характеристик свідомості наука може бути визначена як раціонально-предметна діяльність свідомості, мета якої — побудова мисленнєвих моделей предметів і їх оцінка на основі досвіду. Науковці розрізняють змістовий і функціональний бік свідомості: за змістом свідомість являє собою відображення об'єктивної реальності, певну інформацію, мисленнєву побудову дій і передбачення результатів, за функціональним призначенням свідомість — фактор управління поведінкою та діяльністю. У зв'язку з цим необхідно говорити про науку як про результат і умову розвитку свідомості, яка являє собою «узагальнене, оцінно-цілеспрямоване відображення і конструктивно-творче перетворення дійсності, умову становлення форм логічного мислення» [318, с. 112].

Поняття «наука» (поряд із розглядом її як раціонально-предметного виду пізнання) включає три основних аспекти (підсистеми), що відображають її всезагальні характеристики: 1) наука як специфічний тип знання; 2) наука як особливий вид діяльності; 3) наука як соціальний інститут. Ці аспекти пов'язані між собою і тільки у своїй єдності уможливають виявлення сутнісних сторін науки, вивчення яких дозволить розкрити зміст такого феномену

як науково-дослідницька культура з позицій соціокультурного та особистісного розвитку.

Вивчення наукових джерел [226; 273; 343; 344; 448] свідчить, що у першому аспекті наука розглядається як система розвиваючого знання (П.В. Копнін, С.Б. Кримський, Л.О. Мікешина, А.І. Ракитов, М.М. Руткевич), цілісність якого зумовлена внутрішніми механізмами його виробництва, спільністю методологічних засад пізнання. У цьому аспекті наукове знання може бути розглянуто у суб'єктивному та інтерсуб'єктивному плані. В суб'єктивному плані воно представляє собою зміст індивідуального пізнання окремого суб'єкта, в інтерсуб'єктивному — об'єктивований результат пізнавальної діяльності, зафіксований у мові науки, такий, що став суспільним надбанням.

Таким чином, у філософському аспекті поняття «знання» розглядається у двох ракурсах: по-перше, як стан свідомості суб'єкта, тобто наявна в індивідуальній свідомості сукупність образів, уявлень, що співвідносяться з відповідними об'єктами, процесами, по-друге, — як «об'єктивований зміст мислення» (К. Поппер), що представлено в об'єктивованих, «позасуб'єктних» формах поняття, теорії, гіпотези, проблеми і т.ін.

Як зазначає Л.О. Мікешина [318], наукове знання — передбачає існування особливої мети прикладання, а також застосування наукових методів; наукове знання носить теоретичний, концептуальний характер, як знання загальнозначуще. Характер систематизації наукового знання представляє собою логічно організовану, несуперечливу систему висловлювань, що відображають сутнісні властивості і відношення, які можуть виступати і в функції пояснювальних принципів. Отже, наукове знання орієнтоване на дослідження закономірностей, на пошук нового, звідси його висока пояснювальна й передбачувальна здатність, а також його системна організація.

У структурі наукового знання розрізняють три якісно відмінних за змістом і функціями рівні знання: *емпіричний*, *теоретичний* і *метатеоретичний*, які у свою чергу виявляються у способах пізнання. Так, теоретичне знання відображає конструктивний

характер мислення як головного детермінанта його змісту, емпіричне знання — пов'язане із чуттєвим пізнанням, практичним досвідом, метатеоретичне наукове знання представлено різними методологічними і логічними імперативами і правилами. Жоден з рівнів не зводиться до іншого і не є логічним узагальненням або наслідком іншого, вони складають єдине ціле [232; 273].

Осмислюючи даний аспект вивчення науки, дійдемо висновку: наукове знання має подвійний статус: воно є метою і продуктом науково-дослідницької діяльності і разом із тим її обов'язковим компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається пізнавальна дійсність.

Другий аспект аналізу науки передбачає її розгляд як специфічного виду діяльності (О. А. Мамчур, Е. М. Мирський, О. П. Огурцов, Б. Г. Юдін та ін.). У цьому контексті наука виступає як когнітивна, пізнавальна діяльність, що складається із трьох основних елементів: мети, предмета й засобів діяльності. Мета у науково-дослідницькій діяльності — це отримання нового наукового знання, предмет — наявна емпірична й теоретична інформація, релевантна розв'язанню наукової проблеми, засоби — наявні в розпорядженні дослідника методи аналізу й комунікації, що сприяють досягненню прийнятного для наукового співтовариства розв'язання заявленої проблеми.

До недавнього часу, а саме до середини ХХ ст., у теоретико-філософській літературі домінувало когнітивне трактування визначення науки. Аналіз науки як когнітивного конструкта має міцну традицію, оскільки когнітивні особливості науки є її внутрішніми характеристиками і розкривають проблеми структури науки, наукової творчості тощо. У 50–60-х рр. минулого століття започатковано формування *соціально-культурного підходу* до вивчення науки, який розширив контекст інтерпретації науки через використання понять культури, соціальної сфери. Даний підхід дав можливість розкрити механізми соціокультурного впливу на стан і розвиток науково-дослідницької діяльності. Склалась ситуація, коли, залишаючись у рамках знаннєвого компонента, наука не могла бути виражена і описана як саморозвивальна система: для цього

потрібен вихід в ширше соціокультурне коло, де можливий аналіз діяльнісного розвитку пізнання і форм його соціальної організації. Стверджувався діяльнісний підхід до вивчення й розуміння науки, який вивів її розуміння з рамок гносеологізму. У цьому контексті наука розглядається як науково-дослідницька діяльність, вид пізнавальної діяльності, включеної в більш широку систему людської діяльності взагалі, в систему суспільного життя в цілому.

Сутність пізнавального процесу і способів його детермінації полягає в тому, що базисним фактором, який безпосередньо визначає генезис пізнання, типологію форм вираження знання, його структуру, зміст, методи отримання й практичного використання, є людська діяльність. При чому розвиток пізнання проходить не тільки в площині простої кількісної досконалості: удосконалюється діяльність і відповідно розвивається, поглиблюється пізнання. Інша площина розвитку пізнання — позапарадигмальна: змінення форм і способів діяльності призводить до змінювання форм пізнання, переходу від однієї парадигми пізнання до іншої. Отже, підсумовуючи вище викладене, можна стверджувати, що наука не може існувати поза діяльністю і соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; науково-дослідницька діяльність — це пізнавальна діяльність, спрямована на отримання нового знання, яке є її результатом і метою; саме через науково-дослідницьку діяльність суб'єкт активно формує структуру своєї пізнавальної діяльності і зміст свого знання.

Однак сучасна науково-дослідницька діяльність не зводиться тільки до суто пізнавальної, вона концентрує в собі когнітивні новації, виступаючи суттєвим аспектом інноваційної діяльності. Такі вчені, як В. Ф. Асмус, Л. Б. Баженов, Б. М. Кедров, В. Ж. Келле, О. С. Кравець, А. С. Майданов, О. А. Мамачур, А. І. Ракитов, В. С. Стюпін, В. С. Швирев розглядають наукову творчість як властивість пізнавальної і практичної діяльності людини, елемент функціонування її свідомості, яка не лише відображає об'єктивний світ, а й творить його [232]. Визначаючи науково-дослідницьку діяльність як творчу з отримання нового знання, вчені акцентують увагу на новизні й значущості результатів і способів їх досягнення. Отже,

для науково-дослідницької діяльності характерно виробництво значущих і нових ідей.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу, дійдемо висновку: інновації у науково-дослідницькій діяльності набувають статус іманентного, що має вираження у способах і результатах дослідницького пошуку. Особливо значуща роль творчості у створенні нових концепцій, формулюванні наукових проблем, гіпотез, генералізації наукових фактів, у «прориві на нові поверхи знання» (А. С. Майданов), тоді, коли виникає нова теоретична система пояснення і передбачення.

Вивчення науки як соціального інституту пов'язане з усвідомленням того, що наука не являє собою якоїсь єдиної, монолітної системи, а є гранульованим конкурентним середовищем, яке складається з безлічі наукових співтовариств. Сучасна наука — це складна мережа взаємодіючих один з одним колективів, організацій й установ. Вони пов'язані міріадами комунікаційних зв'язків як між собою, так і з іншими підсистемами суспільства й держави (культурою, освітою, економікою тощо). Сучасну науку необхідно розглядати як потужну самоорганізовану систему, розвиток якої іде у двох основних напрямках: по-перше, самовизначення її в межах загального соціокультурного контексту і відповідних ціннісних орієнтацій; по-друге, вироблення її власної структури, механізмів і моделей її функціонування [226; 231; 297; 442; 451]. Цей аспект вивчення науки знайшов своє втілення в роботах В. Ж. Келле, І. І. Леймана, О. А. Мамчур, М. О. Розова, В. С. Швіреєва та інших.

За кордоном вивчення різних аспектів динаміки науки представлене численними концепціями, моделями, схемами, найбільш відомими з яких є концепції К. Поппера, І. Лакатоса, Е. Маха, С. Тулміна, Т. Куна, М. Полані, А. Пуанкре, П. Фейерабенда, Дж. Холтона та ін.

Як свідчать наукові праці [49; 203; 233; 318] сучасне розуміння науки все частіше пов'язується з поняттями «культура» і «духовне виробництво», її вивчення здійснюється в русі системного підходу, який виражає тенденцію до синтезу уявлень про окремі її грані й особливості, до розуміння науки як цілісного соціокультурного

феномена, оскільки «гносеологічна й соціальна сторони науки нерозривні і становлять єдину систему» (В.П. Кохановський). У цьому аспекті наука трактується вченими (С.У. Гончаренко, Н.С. Злобін, В.Ж. Келле) як складний феномен культури, який претендує на роль єдиного стійкого й істинного фундаменту культури в цілому в її первинному — діяльнісному й технологічному — розумінні. Науку, на думку вчених, необхідно розглядати в контексті духовної культури, оскільки «наука як система знань охоплює не тільки фактичні відомості про предмети навколишнього світу, людську думку та дії, а й певні форми та способи їх усвідомлення» [315, с. 29].

Такі вчені, як Н.С. Злобін і В.Ж. Келле зазначають, що наука стає феноменом культури, оскільки вона звертається до людини, виступає як міра й фактор її власного розвитку, формує спосіб її мислення і характер діяльності [203]. У цьому плані наука не просто доповнює культуру, а сама виступає як культура. Будучи одним із системоутворювальних чинників культури, наука спричинюється до суттєвих зрушень у характері самосвідомості особистості, стає не просто соціальним інститутом культивування знання, а свого роду «способом життя», «формою життя». З точки зору В.Ж. Келле наука виконує функцію культури, має власну культурну цінність і тому може розглядатися як феномен культури [203].

Таким чином, визначення й аналіз основних дефініцій поняття «наука», її філософське осмислення дає можливість сформулювати такі висновки (положення), які виступають теоретичною основою розв'язання проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки:

- наука — це пізнавальна (когнітивна), науково-дослідницька діяльність, яка не існує поза соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; результатом і метою такої діяльності є наукове знання, що характеризується системною організацією, пояснювальною і прогностичною здатністю;
- наука — це наукове знання, яке розглядається як стан свідомості та умова наукового мислення, що спрямовують

дослідницький пошук, наповнюючи його новою інформацією; виступаючи метою і результатом науково-дослідницької діяльності, наукове знання є обов'язковим її компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається та чи інша наукова проблема;

- наука — це творча, інноваційна діяльність, оскільки орієнтована не тільки на теоретичну систематизацію і узагальнення наукового знання, а й пошук і вибудовування нового (об'єктивного або суб'єктивного) знання; науково-дослідницька діяльність як творча знаходить своє вираження у генералізації нових ідей, новітніх технологій, способів і засобів розв'язання науково-педагогічних проблем і завдань;
- наука виступає в якості культури, це пояснюється, по-перше, тим, що створене знання людьми певної культури, виникає й розвивається на відповідній культурній основі; по-друге, наука є мірою і чинником особистісного зростання людини, формує її спосіб мислення і світобачення; як один з системотвірних чинників культури, наука спричинюється до суттєвих зрушень у характері самосвідомості і мислення особистості, стає свого роду «способом життя» і «формою життя».

На відсутність існування загальноприйнятого визначення поняття «наука» вказував Дж. Бернал, один із засновників наукознавства. На думку вченого, дати визначення науці по суті неможливо, можна лише намітити шляхи, дотримуючись яких ми наближаємось до розуміння того, чим є наука [52]. Вченим пропонується науку досліджувати як: 1) інститут; 2) метод; 3) накопичення традицій знань; 4) фактор розвитку виробництва; 5) фактор формування переконань і ставлення людини до світу.

У сучасних наукових і довідкових джерелах [364; 493] поняття «наука» трактується як сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення й теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність. Зазначається, що у науковому середовищі поняття «наука» і «наукове дослідження» використовуються як рівнозначні,

як синоніми. При цьому науковий метод, розглядається як критичний підхід до аналізу даних та їх інтерпретації [230].

Як зазначає М.М. Карпов [337], структура наукової діяльності складається:

а) з науково-дослідної роботи, емпіричної і теоретичної, індивідуальної і колективної, певним чином організованої і взаємозалежної з іншими галузями культурного життя суспільства;

б) з продукту наукового дослідження, що являє собою нове знання, яке вписується в існуючу систему знань; знання виражаються мовою, притаманною кожній науковій дисципліні;

в) функціонування наукового знання, що здійснюється трояким чином:

— у процесі перетворення знання в ті чи інші форми практичної діяльності людей;

— у педагогічному процесі, що передає тими чи іншими способами знання, які добуваються наукою, новим поколінням людей;

— у процесі використання отриманих знань для продукування нової наукової інформації (функціонування знань у межах самої науки).

Отже, узагальнюючи результати аналізу, дійдемо висновку, що структура наукової діяльності має наступний вигляд: науково-дослідна робота → опредмечене наукове знання → практика, саморозвиток науки, освіта.

Теоретики [232; 273] виділяють такі філософські *засади науки*, сукупність яких дає можливість визначити побудову конкретних наукових моделей досліджуваних явищ, оцінити можливості й перспективи використання певних методів і підходів у дослідженні існуючої реальності:

- *онтологічні*, які являють собою прийняті в тій або іншій науці загальні уявлення про картину світу, типи матеріальних систем, характер їх детермінації, форми руху систем, загальні закони функціонування й розвитку досліджуваних об'єктів і т.ін.;
- *гносеологічні засади науки*, — це положення в рамках певної науки про характер процесу наукового пізнання,

співвідношення раціонального й чуттєвого, теорії і досвіду, статус теоретичних понять тощо;

- *логічні засади науки* — прийняті в науці правила абстрагування, утворення початкових і похідних понять і тверджень, умовиводів, узагальнень, висновків тощо;
- *методологічні засади науки* являють собою прийняті в межах науки уявлення про методи відкриття й отримання наукового знання, способи доказу і обґрунтування окремих компонентів тієї чи іншої теорії або теорій в цілому; методологічні засади науки можуть не збігатися, бути різними не тільки в різних науках, але і в одній і тій же науці на різних стадіях її розвитку;
- *аксіологічні засади науки* являють собою прийняті уявлення про практичну й теоретичну значущість науки (окремих наук) в системі культури, цілі науки, зв'язки наукового прогресу, із суспільним і соціокультурним розвитком, етичні й гуманістичні аспекти науки і т.ін.

Стосовно педагогічної науки викладені філософські засади науки слугують своєрідним підґрунтям для функціонування науково-дослідницької діяльності і мають відображення у побудові концептуально-теоретичних моделей педагогічних явищ, їх інтерпретації, виборі науково-методологічних підходів для розв'язання науково-педагогічних проблем, способах обґрунтування тих чи інших теоретичних положень, визначенні тезаурусу та основних дефініцій понять, що досліджуються, виборі методів дослідження, наукового інструментарію, оцінці теоретичної та практичної значущості результатів дослідження тощо.

Дотримуючись логіки наших розмірковувань, вважаємо за необхідне розвести поняття «наукове дослідження» і «наукове пізнання». Наукове пізнання розглядається як суспільно-історичний процес і є предметом досліджень гносеології; наукове дослідження розглядається як суб'єктивний процес — як діяльність з отримання нових (об'єктивних або суб'єктивних) наукових знань. Наукове пізнання не існує поза пізнавальною діяльністю окремих

індивідів: останні можуть пізнавати (досліджувати) лише настільки, наскільки опановують колективно вироблену, об'єктивовану систему знань, які передаються від одного покоління вчених до іншого [364].

Методологічні питання наукового пізнання, що включені в науково-дослідницький контекст, висвітлювались в роботах Б.С. Грязнова, Е.В. Ільєнкова, Б.М. Кедрова, В.О. Лекторського, С.Р. Мікулінського, І.П. Меркулова, І.С. Нарського, О.М. Новикова, Г.І. Рузавіна, В.Н. Садовського, В.І. Столярова, В.С. Швірева, В.П. Щедровицького, Е.Г. Юдіна та ін. Як наголошує О.М. Новиков [364, с. 19] загальна будова методології науки єдина; загальні принципи, засоби, методи дослідження в різних науках одні і ті ж, хоча зміст досліджень в різних наукових галузях — різний. Ця теза дає можливість виділити інваріантне ядро науково-дослідницької культури майбутнього вчителя та її варіативну частину, яка змінюється залежно від предметної спеціалізації студента.

В філософсько-методологічному аспекті висвітлення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки актуалізуються такі питання з методології наукового пізнання, як зв'язок теорії і практики, теорії і фактів, логіка педагогічного дослідження, його методологічна основа, методологічні характеристики дослідження, методологічні знання, їх функції, характеристика методологічної свідомості, методологічні орієнтири дослідника тощо.

Домінуючу роль у функціонуванні і формуванні науково-дослідницької культури відіграє теорія пізнання, в рамках якої розглядаються такі питання як принципи, ступені і форми пізнання, закони діалектики (єдності й боротьби протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, діалектичне заперечення), критерії істинності та достовірності знань, ідеали науковості тощо.

В основі вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки лежать такі принципи пізнання, як:

— *принцип детермінізму*, згідно з яким наявний зв'язок явищ і процесів, коли одне явище, процес (причина) за певних умов

при необхідності породжує, виробляє інше явище, процес (наслідок); принцип детермінізму передбачає наявність різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку педагогічних явищ, багато з яких виражається у вигляді співвідношень, що не мають безпосередньо причинного характеру, тобто є такими, що прямо не містять моменту породження одного іншим (функціональні залежності, просторові й часові кореляції і т.ін.); цей принцип дозволить визначити детермінанти функціонування досліджуваного явища, системоутворюючі чинники його формування, структурно-функціональні складові зазначеного феномена тощо;

— *принцип сутнісного аналізу*, дотримання якого пов'язане зі співвіднесенням спільного, особливого й одиничного у досліджуваних явищах, розкриттям їх внутрішньої структури, виявленням законів їхнього існування і функціонування, умов і факторів розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни; даний принцип дозволить цілеспрямовано досліджувати педагогічне явище, вибудовуючи процес пізнання від опису до пояснення, а від нього до прогнозування формування і розвитку певних педагогічних процесів і систем;

— *принцип додатковості*, сформульований Н. Бором, полягає в тому, що відтворення цілісності явища вимагає застосування в пізнанні взаємовиключних «додаткових» класів понять; за допомогою додатковості встановлюється еквівалентність між класами понять, що комплексно описують суперечливі педагогічні ситуації в різних сферах пізнання; одна й та ж предметна сфера відповідно до принципу додатковості може описуватися різними теоріями, при цьому зберігається правомірність і рівноправ'я різних наукових описів, теорій, що стосуються опису одного і того ж об'єкту; цей принцип уможливорює цілісно і системно окреслити сутнісні та змістовні характеристики явища, що досліджується, враховуючи різноманітні концепції і точки зору на проблему;

— *принцип генетичний*, за яким досліджуване явище розглядається на основі аналізу умов його виникнення, подальшого розвитку, виявлення моментів зміни одного рівня функціонування на інший більш якісний; цей принцип дозволяє визначити засади

виникнення досліджуваного феномену і прогнозувати можливості його подальшого розвитку.

Таким чином, означені принципи пізнання (детермінізму, сутнісного аналізу, додатковості, генетичний принцип) виступають в якості методологічних орієнтирів у розробці концепції формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя і створюють підґрунття для багатоаспектного й цілісного дослідження даного феномену.

Згідно з думкою вчених (В.П. Візгин, Н.С. Злобін, О.А. Івін, М.С. Каган, В.О. Лекторський, О.А. Мамчур, Л.О. Мікешина, Н.В. Мотрошилова, Н.М. Семенова, П.О. Рачков, М.О. Розов), наука може існувати й розвиватися тільки в певному ціннісному просторі, а саме в «культурі, де знання визнане благом, де культивуються пізнання як певний спосіб життя, знання і наукова діяльність, орієнтації на пошуки істини і створюються умови для реалізації цих орієнтацій...» [373, с. 281]. Ціннісний аспект науки розглядається вченими у форматі «наукового етосу», тобто як ціннісно-нормативний комплекс, що визначає поведінку дослідника, цінність наукового знання, його місце і роль у суспільстві й культурі. При цьому вивчаються ціннісно-нормативні орієнтації в системі виробництва наукового знання, де даний компонент виступає елементом соціокультурної детермінації наукового знання.

Серед аксіологічних принципів науки важливо розрізнати внутрішні і зовнішні аксіологічні основи [232; 273; 386]. Внутрішні аксіологічні основи науки — це іманентні саме для неї цінності й цілі, до них відносяться об'єктивна істина, визначеність, точність, довідність, методологічність, системність тощо. Внутрішні аксіологічні цінності направлені всередину науки й виступають безпосередніми стандартами, регуляторами правильності й законності науково-дослідницької діяльності, критеріями оцінки і якості її продуктів (теорій, висновків, законів, експериментів тощо.). Внутрішні аксіологічні цінності одержали назву «ідеали і норми наукового дослідження».

Зовнішні аксіологічні цінності науки — це цілі, норми й ідеали, які спрямовані вовні науки й регулюють її відносини з суспільством,

культурою і їх різними структурами. Серед цих цінностей найважливішими виступають практична корисність (цінність), ефективність, підвищення інтелектуального й освітнього потенціалу суспільства тощо. Слід зазначити, що набір і зміст внутрішніх і зовнішніх цінностей науки суттєво відмінний не тільки для різних наук в один і той же час, але й для однієї й тієї ж науки в різні історичні періоди її існування.

Отже, ціннісний аспект науки виступає в якості ціннісно-нормативних регулятивів, які мають, з одного боку, об'єктивний статус і самостійне існування, що відображається в системі освіти і культури, з іншого — визначають внутрішній смисловий регулятив діяльності, що впливає на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, виступаючи вузловим пунктом у детермінації пізнання і визначенні дослідницького пошуку, підходів до розв'язання проблеми, аналізу результатів тощо.

У смисловому полі аксіологічного аспекту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя ключовими питаннями, що досліджуються, є визначення регулятивних функцій цінностей і норм дослідницького пошуку, ціннісних орієнтацій дослідника, класифікації цінностей науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, окремих питань щодо наукової етики тощо.

Розглядаючи наукове пізнання як таке, що регулюється певними ідеалами і нормативами, в яких виражені цілі та установки науки, необхідно говорити про основну їх функцію — організацію й регуляцію процесу наукового дослідження, орієнтацію на ефективніші шляхи, способи й форми досягнення істинних результатів (Н. В. Мотрошилова, О. П. Огурцов, В. С. Стьопін та ін.). Основним каналом, через який здійснюється взаємодія між наукою і культурою, на думку О. П. Огурцова, є саме ідеали наукового знання, вони забезпечують трансляцію методологічних норм і регулятивів у широкий культурний контекст. За їх допомогою регулятиви і результати дослідницької діяльності набувають культурно значущого сенсу, а сама пізнавальна діяльність інтегрується в культурно-смислову єдність [373]. На думку вченого процес цей є двояким: з одного боку, ідеали науковості, характерні для якоїсь

групи в науковому співтоваристві, набувають більш широкого культурно значущого сенсу, перетворюються на цінності й норми системи освіти й культури, а з іншого боку, ставши такими, перетворившись на цінності культури на певному етапі її розвитку, ідеали науковості виявляють методологічний і регулятивний вплив на становлення дослідницької програми, на вибір й інтерпретацію когнітивного матеріалу, на сам процес пізнання [373].

За своїм генезисом ідеали науковості виступають теоретичними принципами, які вироблені в ході пізнавальної діяльності, і методологічними регулятивами наукового дослідження, які в міру розвитку науки перетворюються на еталони роботи наукового співтовариства, потім на дисциплінарні зразки, що дозволяють тому або іншому досліднику віднести себе до певного наукового співтовариства, і, врешті-решт — на соціально визнані норми, що реалізуються в системі освіти й підготовки науково-педагогічних кадрів, у ті цінності, які загальнообов'язкові на тій або іншій стадії наукового або культурного розвитку. Тому ідеал науковості виявляється «не просто зразком для пізнавальної діяльності наукового співтовариства, а й ціннісною орієнтацією широкого кола громадськості» [186].

Аналіз науково-філософських джерел [186] дає можливість констатувати, що поняття «ідеал науковості» включає такі основні визначення:

- 1) ідеал науковості — це певний історично конкретний стандарт, критерій, еталон оцінки, якийсь нормативний зразок, прийнятий у науковому співтоваристві й позитивно ним оцінюваний;
- 2) ідеал науковості — це певне суб'єктивне уявлення членів наукового співтовариства, якась сукупність установок, переваг, оцінок, смислових орієнтацій, які прийняті певною групою вчених і дозволяють їм давати оцінку результатів як своєї діяльності, так і діяльності інших дослідників;
- 3) ідеал науковості — це об'єктивація суб'єктивних характеристик, яка дозволяє виробити правила оцінки діяльності, якийсь нормативний зразок, регулятив оцінки й думок про щось;

4) ідеал науковості — характеризує принципи вибору дослідником певних методологічних і теоретичних альтернатив, тобто складає важливий компонент теоретичної і методологічної програми, що приймається науковим співтовариством;

5) науковий ідеал є одним з важливих елементів науки, які забезпечують визначення й вибір цілей і засобів пізнавальної діяльності.

Таким чином, ставши загальновизнаним у педагогічній науці і тим самим, перетворившись на цінність культури на тому або іншому етапі її розвитку, ідеал науковості визначає поведінку членів наукового співтовариства, модифікуючись або в раціональну мету пізнавальної діяльності, або в спосіб упорядкування й організації когнітивного матеріалу.

Щодо трактування ідеалу науковості, то воно залежить від розуміння статусу введених одиниць аналізу, від вирішення питання про реальність вихідних аналітичних одиниць. Якщо виходити з презумпції реальності одиниць аналізу, з позиції того, що всі когнітивні й соціальні формоутворення, зокрема ідеал науковості, існують незалежно від діяльності індивідів, то при такому підході акцент робиться на специфічному способі існування ідеалу науковості, його об'єктивно-ідеальному статусі, що забезпечує загальнообов'язкову силу цього ідеалу для членів наукового співтовариства. У другому випадку, — якщо виходити з номіналістичної установки, тобто уявлень про діяльність індивідів, тоді ідеал науковості трактується як мисленнєві конструкти, аналітичні одиниці. За такого підходу всі об'єктивно-мисленнєві утворення розглядаються не як автономні підсистеми науки, а як способи організації діяльності окремих осіб і всього наукового співтовариства, як необхідний, внутрішній елемент їх осмислених дій.

Процедури виявлення й визначення ідеалу науковості виявляються різними в рамках двох зазначених підходів. У першому випадку мають місце методи об'єктивної науки, оскільки виявляються як ціннісно-нормативні регулятиви, що мають об'єктивний статус і самостійне існування. У другому випадку ідеал науковості інтерпретується як внутрішній смисловий регулятив діяльності,

що став елементом цієї діяльності, переваг, очікувань, оцінок. Іншими словами, акцент робиться на аналізі ціннісних орієнтацій дослідника і тих нормативних зразків, які значущі в міжособистісних взаємодіях і у розв'язанні наукових проблем. Отже, у першому випадку увага звертається на об'єктивний статус ідеалу науковості, у другому випадку — на суб'єктивні характеристики [373; 500].

Підсумовуючи вище викладене, ми припускаємо, що науководослідницька культура майбутнього вчителя концентрує в собі синтез об'єктивних і суб'єктивних властивостей наукового ідеалу, що знаходить своє вираження у прийнятті і асиміляції дослідником загальнонаукових та методологічних нормативів, виявленні дослідником індивідуальної ціннісно-смыслові позиції, смислотворчості, особистісної наукової установки і т.ін.

Цілісна єдність норм та ідеалів наукового пізнання, які панують на певному етапі розвитку науки, має вираження у понятті *«стиль наукового мислення»*. У науковому пізнанні він виконує регулятивну, нормативну та прогностичну функції, носить багатоаспектний, варіативний і ціннісний характер. Виражаючи загальноприйняті стереотипи інтелектуальної діяльності, властиві певному історичному етапу, стиль мислення завжди втілюється в певній конкретно-історичній формі, на що вказують такі науковці, як О.С. Кравець, В.О. Лекторський, О.А. Мамчур, Л.О. Мікешина, Г.І. Петрова, В.М. Порус, Ю.В. Сачков, В.С. Швирев. Виступаючи в якості системоутворювального елемента науки, стиль мислення визначає логіко-гносеологічний аспект її внутрішньої організації, без якої вона не могла б існувати [340].

За визначенням Л.О. Мікешиної [318], стиль наукового мислення — це єдина система принципів, яка приймається дослідниками як зразок, стандарт, канон, еталон мисленнєвої діяльності; це система правил, що поєднує «стійкість і мінливість, логічне та історичне», і являє собою синтетичну історично мінливу «одиницю» знання. Включаючи філософські і методологічні постулати, стиль наукового мислення визначає не тільки форму організації знання, а й можливі варіанти розв'язання тієї чи іншої наукової проблеми.

Конструктивні завдання стиль наукового мислення реалізує, виконуючи такі функції [318]:

- *критичну*, або функцію оцінювання теоретичних побудов (гіпотез) і методів отримання, перевірки і побудови знань;

- *селективну* — функцію вибору теорій (гіпотез), методів і категоріального апарату;

- *вербальну* — це оформлення фактуального і теоретичного знання у конкретно-історичній мові науки;

- *прогнозуючу* — визначення можливих ідей, напрямків дослідження, нових методів.

Можна констатувати, що в аспекті філософської проблематики стиль наукового мислення розглядається як усталена система загальноприйнятих методологічних нормативів і філософських принципів, якими мають керуватися дослідники [298; 318]. В якості усталених методологічних нормативів виступають вимоги до опису, пояснення і прогнозування, як у процесі наукової творчості, так і в кінцевих результатах пізнання. У цьому сенсі доречно говорити про суб'єктно-особистісний бік науково-дослідницької культури, що виражається у стилі науково-теоретичного мислення як цілісного інтеграційного утворення в єдності його методологічних, гносеологічних і ціннісно-нормативних елементів, що позначається на всіх аспектах теоретизування.

В контексті суб'єктно-особистісного аспекту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя актуалізуються такі питання як свідомість (самосвідомість), наукова рефлексія, особистісні якості дослідника, науковий стиль мислення студента, перевід нормативів наукового стилю мислення у структуру діяльності тощо.

Аналіз наукових праць свідчить, що ідеали науковості співвідносяться з *критеріями науковості*, тобто вимагають визначення правил, за якими оцінюється відповідність (невідповідність) наукових знань узагальненим гносеологічним уявленням про встановлені стандарти [187]. Критерії науковості зумовлюють якісну визначеність тих засад, з позицій яких те або інше знання розцінюється як наукове і зараховується до розряду наукового знання.

Як зазначає сучасний вчений й філософ М. Полані [417], наукове твердження буде тим цінніше, чим більшою мірою воно буде задовольняти три критерії: 1) достовірності (точності); 2) глибини проникнення в предмет; 3) самостійної значущості певної предметної галузі науки.

На сьогодні запропоновано немало трактувань еталонів науковості, однак проблема визначення і експлікування критеріїв науковості не має однозначного рішення. Вивчення науково-філософського фонду [273; 282] дозволяє виділити такі критерії науковості: предметність, однозначність, визначеність, точність, системність, логічна доказовість, інструментальна корисність (можливість практичного застосування). У різних сферах науки ці загальні критерії науковості знання отримують певну конкретизацію, зумовлену специфічними предметами цих сфер, а також характером вирішуваних наукових проблем.

Ґрунтуючись на доробках В.В. Ільїна і О.Т. Калінкіна [187] стосовно класифікації критеріїв науковості в силу їх неоднопорядковості, пропонуємо такий розподіл відповідно педагогічної науки:

1. Критерії групи «А», що відокремлюють наукове знання від ненаукового знання за допомогою формальної несуперечності, дослідної перевірюваності, раціональності, відтворюваності, інтерсуб'єктивності (властивість загальнозначущості).

2. Критерії групи «Б», які представляють історично минулі нормативи, що фіксують культурно-стилістичні розмірності мислення педагогів-дослідників і відображають вимоги до визначення методологічних характеристик дослідження, інтерпретації і опису дослідницьких результатів тощо.

3. Критерії групи «В» складають дисциплінарні критерії науковості, відображають часткові параметри і є інструментом атестації науково-педагогічний досліджень (відповідність загальнонауковим принципам науково-педагогічних досліджень, логічність викладу дослідницького матеріалу, зв'язок теорії і практики тощо).

В рамках проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців-вчителів критерії науковості як вимоги до науково-педагогічних знань, науково-педагогічних досліджень

з позицій встановлених стандартів дозволять розробити критеріально-оцінний інструментарій (критерії оцінок) стосовно здійснених наукових досліджень студентів.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене зробимо висновок: для розкриття філософських і наукознавчих засад формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки було висвітлено основні дефініції поняття «наука», дано його визначення; висвітлено філософські засади науки як своєрідного підґрунтя функціонування науково-дослідницької діяльності, визначено структура цієї діяльності; виявлено ціннісний аспект науки, дано визначення поняттю «ідеал науки» як теоретичних принципів і методологічних регулятивів, які орієнтують поведінку і діяльність дослідника, визначають його ціннісні орієнтації і наукові установки; надана характеристика стилю наукового мислення як певної єдності норм та ідеалів наукового пізнання, що впливає на організацію знання і слугує чинником у розв'язанні певних наукових проблем; виділено групи критеріїв науковості, які мають певну конкретизацію у педагогічній науці; розглянуто окремі принципи теорії пізнання, які є філософсько-методологічною базою формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

## **1.2. Сутність поняття «культура», його основні дефініції**

Філософське розуміння феномена культури, як методологічної основи для її психолого-педагогічних, культурологічних, соціологічних тощо трактувань, характеризується складністю й багатогранністю. У філософських і культурологічних джерелах дано достатньо повний аналіз еволюції поняття «культура» і зроблено висновок про пряму залежність розуміння культури й перспектив її розвитку від різних методологічних, теоретико-пізнавальних, а також світоглядних, соціально-політичних установок дослідників. Так, Е. С. Маркарян [302] вказує на поліфункціональність поняття «культура», підкреслюючи тим самим його багатозначність і багатомірність. Така особливість є результатом

багатогранності феномена, що природно веде до вироблення різних установок і пізнавальних завдань у його вивченні.

Своїм походженням як лексичної одиниці «культура» зобов'язана латинському слову «colore-cultura» (обробіток, обробка, догляд, поліпшення), що позначало первісно обробку ґрунту, обробіток землі. Як свідчить німецький лінгвіст І. Нідерман, в якості самостійного поняття, самостійної лексичної одиниці слово «культура» існує з XVIII століття [81]. До цього воно вживалося лише в словосполученнях, означаючи «функцію чогось»: «cultura juris» («вироблення правил поведінки»), «cultura scientiae» («набуття знань, досвідченості»), «cultura litterarum» («удосконалення писемності») тощо. У словосполученнях такого роду виявляються перші ознаки самостійного значення поняття «культура», проте сам іменник спирається на інше слово, яке створює з ним відома формальну або смислову єдність.

Цікава еволюція поглядів на виявлення сутності поняття «культура» в історії філософії. Так принцип «гуманітарної» культури Ренесансу «людина — творець культури» був замінений раціонально-гуманістичним тлумаченням культури епохи Просвітництва, а саме: культура — результат і мета суспільно-просвітницької виховної діяльності людини. У контексті філософії нового часу культурно-просвітницька діяльність розглядається як необхідна умова залучення людини до культури. Надалі поняття «культура» вживатиметься в значенні освіченості, обізнаності, вихованості людини, із цими початковими значеннями увійшло майже до всіх європейських мов, у тому числі й слов'янських [524].

У сучасній філософській довідковій літературі [493; 525; 527] домінують такі дефініції щодо феномена культури, які мають безпосереднє відношення до проблеми нашого дослідження:

- догляд, поліпшення, облагороджування тілесно-душевно-духовних сил, схильностей і здібностей людини, а також ступінь їх розвитку;
- сукупність способів і прийомів організації, реалізації й розвитку людської життєдіяльності, способів людського буття;

- сукупність матеріальних і духовних надбань, виражених в історично досягнутому рівні розвитку суспільства й людини, втілених у результатах продуктивної діяльності;
- локалізована у просторі та часі соціально-історична освіта, яка специфікується або ж на історичних типах, або ж на етнічних, континентальних або регіональних характеристиках суспільства;
- сукупність цінностей, норм й ідеалів, які виконують як конструктивну, так і регулятивну роль у тому чи іншому конкретному суспільстві.

Як бачимо, наведені визначення фіксують різні тлумачення поняття «культура», які можна віднести до цивілізаційного (соціально-історична освіта), соціологічного (надбання у розвитку суспільства і людини) і, що особливо важливо для обраного наукового пошуку, антропологічного (розвиток людини), аксіологічного (цінності й ідеали) та діяльнісного (людська життєдіяльність) аспектів.

У контексті культурологічної проблематики суть культури розуміється як специфічна форма концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупність «проектних» (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини). Ці основоположні характеристики культури прослідковуються на різних рівнях і зрізах її функціонування: процесуальному, результативному (матеріальному), ідеальному і інституціональному [169]. У смисловому полі культурологічної парадигми підкреслюється унікальність людини, її інтелект і творчий потенціал розглядається як головна продуктивна сила суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, особливо таких якостей людини, як її самотність і самоцінність.

Вивчення наукових джерел свідчить, що дослідженням сутності культури, здійснюючи функціонально-морфологічний аналіз, займалися такі вчені як Є. А. Баллер, Є. М. Боголюбова, О. І. Джигоев, Н. С. Злобін, З. І. Файнбург, М. С. Каган, Л. Н. Коган, В. М. Межуєв, В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов, Е. С. Маркарян, Н. З. Чавчавадзе, В. Ж. Келле, Е. В. Соколов (*60-ті pp.. XX ст.*); Н. С. Автономова,

С.М. Артановський, Є.М. Бабосов, Б.С. Єрасов, А.Г. Здравосмилов, М.Я. Ковальзон, В.А. Малахов, В.Г. Табачківський, В.П. Іванов, К.С. Сарінгулян, А.І. Арнольдів, Г.П. Вижлецов, П.С. Гуревич, А.Ф. Лосев, М.Б. Туровський (80–90-ті рр. ХХ ст.); А.Я. Флієр, Г.В. Драч, В.І. Добринін, О.О. Радугін, А.А. Оганов, І.Г. Хангельдієва, А.А. Горелов, А.М. Маркова та ін. (поч. ХХІ ст.).

Як відомо, в роботі американських культурологів А. Кребера і К. Клакхона «Культура: критичний огляд концепцій і дефініцій» в 1952 р. була систематизована безліч визначень культури і наведено близько 170 дефініцій культури [230]. А в 1967 р. у дослідженні А. Моля «Соціодінаміка культури» вказувалося на існування більше 250 таких визначень, про що свідчить і робота «Теорія культури» Д. Каплана і Р. Меннерса, видана у 1969 р. На рубежі ХХ-ХХІ ст. у культурологічних джерелах це число збільшилося до 500 і більше трактувань поняття «культура».

А. Кребер і К. Клакхон [230] одні з перших виділили групи визначень поняття «культура» (описові, історичні, нормативні, ціннісні, психологічні, структурні, ідеологічні, символічні), тим самим показали й довели, що культура може вивчатися через призму різних методологічних підходів, які відображають ті або інші аспекти цього феномена. Надалі питаннями класифікації культури займалися такі науковці як М.С. Каган, Е.В. Соколов, В.О. Уханова, Т.В. Холостова та ін.

Значний внесок у філософське осмислення культури вніс М.С. Каган [198], застосував для розв'язання цього завдання системний підхід, що дозволило йому розкрити місце, значення і роль культури у системі буття, визначити характерні властивості її функціонування, показати механізми і закономірності саморозвитку культурних систем.

Ґрунтуючись на розробках М.С. Кагана і Є.М. Бабосова [198; 452; 524] можна виокремити такі принципи системного підходу, які слугують методологічною засадою феноменології культури:

1) *принцип цілісності*, як вихідний у системному баченні досліджуваних об'єктів, дає розуміння культури у своїх сутнісних характеристиках й особливостях свого розвитку тільки,

як складноорганізованої цілісності, оскільки тільки з урахуванням цілісного характеру культури можна зрозуміти взаємозв'язок складових її компонентів, виконуваних нею функцій, її місце і роль у житті суспільства та окремої особистості;

2) *принцип вичленення системоутворюючих зв'язків* (взаємодії, породження, або генетичні, перетворення, розвитку, управління (Є.Г.Юдін), функціонування яких робить культуру об'єктом системного характеру, дає можливість зрозуміти основні тенденції й особливості розвитку культури; застосування цього принципу до системного дослідження культури дозволяє виділити системоутворюючі з погляду становлення й розвитку культури зв'язки між культурою і суспільством, культурою і особистістю, культурою і людською діяльністю, а також культурою і складовими її компонентами — наукою і освітою;

3) *принцип структурності*, спрямований на виокремлення в досліджуваній системі її структурних елементів (компонентів), які мають здатність обмінюватися між собою інформацією, внаслідок чого виникають нові підсистеми, це дає можливість визначити зміст структурних компонентів, ураховуючи особливості і закономірності функціонування культури як цілісної системи;

4) *принцип ієрархічності* дає уявлення про систему включену як структурний елемент або підсистему в систему вищого порядку, при цьому кожен елемент системи розглядається як підсистема, що має відносну автономність у своєму функціонуванні і пов'язана з іншими підсистемами або ієрархічними взаємовідношеннями в рамках загальної співвідпорядкованості цих підсистем у цілісній системі; застосування цього принципу до дослідження явищ культури дозволяє говорити про необхідність багаторівневого розгляду різних її компонентів, що становлять у своєму динамічному взаємозв'язку складну архітектуру культури як системного цілого;

5) *принцип цільового опису системи*, коли всі компоненти, що досліджуються, підкоряються єдиній меті і потребують подальшого теоретичного синтезу, спрямований на реалізацію аналітичного розгляду складного цілого — культури, — і вичленення

на основі цього його вихідних «культур-клітинок», ураховуючи цільові функції культури як системи на основі синтезу, який виступає як вихідний принцип дослідження.

Таким чином, теоретичний розгляд культури, як складного системного явища, її окремих видів (зокрема, науково-дослідницької), має вибудовуватися на основі розуміння її цілісності, а виокремлення складових її елементів, з'ясування їх взаємозв'язків у структурному й функціональному розрізах передбачає урахування системоутворюючих зв'язків з погляду оптимального функціонування і розвитку культурних феноменів.

Принципового значення в контексті нашого дослідження набувають знання існуючих концепцій культури й підходів до її вивчення, які відображають різне розуміння культурної діяльності й соціокультурної реальності. У сучасному філософсько-культурологічному фонді [125; 254; 255; 524] виокремлюються такі основні аспекти у вивченні культури, які свідчать про різноманітність її проявів, зумовлюючи множинність підходів в методології її вивчення:

- *філософський*, у рамках якого на перший план виходить вивчення особливостей і загальних закономірностей розвитку культури, (її функціонування) як специфічного способу людської діяльності і як цілісної системи матеріальних і духовних цінностей;
- *соціологічний*, що дає змогу з'ясувати обумовленість системи культури соціально-економічними відносинами, визначити взаємовідносини різних соціальних шарів і груп у культурі, виявити соціально-регулятивні чинники розвитку особистості;
- *аксіологічний*, який акцентує увагу на вивченні процесу творення цінностей, їх концентрації в цілісну динамічно розвиваючу систему, на з'ясуванні їх ролі у формуванні існуючих в певних умовах оцінок тих або інших явищ;
- *гуманістичний*, що пов'язаний з вивченням впливу культурних цінностей на процес формування духовного світу людини на його моральне піднесення;

- *нормативно-регулятивний*, який виокремлює для поглибленого вивчення нормативний бік культури, що становить складну структуровану систему норм і еталонів людської діяльності, які направляють і регулюють загалом соціальні відносини і поведінку людей у праці, в побуті, у сфері міжособистісних відносин;
- *евристичний*, що визначається необхідністю вивчення особливостей процесу розвитку культури як творчо перетворювальної діяльності;
- *комунікативний*, що передбачає вивчення особливостей і зростаючої ролі культури в суспільстві як могутнього засобу комунікації між творцями й споживачами культурних цінностей;
- *психологічний*, що пов'язаний із з'ясуванням психологічних механізмів дії творів культури на духовний світ людини, на її поведінку, світовідчуття;
- *семіотичний*, який характеризує явища культури передусім з боку його знаково-символічної природи, дає можливість проаналізувати смислове наповнення знака або символу.

Теоретичне осмислення існуючих концепцій дозволяє дійти висновку, що їх велика кількість обумовлена специфікою різних підходів, значною мірою виражає діалектику онтологічних характеристик культури.

Аналізуючи різні аспекти культури, її концепції, що містяться у наукових джерелах, ми маємо за мету визначити ті підходи, що є теоретико-методологічною основою вирішення проблеми означеного дослідження. Такими підходами є:

- 1) *діяльнісний*, що передбачає розгляд культури як сукупності форм, способів, засобів і результатів людської діяльності;
- 2) *особистісний*, що розглядає культуру як рівень розвитку і процес творчої самореалізації сутнісних сил людини, властивість і якість особистості, «міру розвитку людини», «нормотворчість»;
- 3) *аксіологічний*, згідно з яким культура визначається як сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством, оцінка особистістю своєї поведінки.

В рамках *діяльнісного підходу* представлені різні погляди на взаємозв'язок культури й діяльності. Так, М.С. Каган розглядає культуру як систему певних видів діяльності і її результатів; Н.С. Злобін, П. Гуревич — як творчий зміст діяльності; Е.С. Маркарян, В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, З.І. Файнбург — як спосіб діяльності, її «технологічний контекст»; В.М. Межуєв — як діяльність у формі загальної праці; В.С. Стьопін — як сукупність надбіологічних програм людської життєдіяльності.

Культура, на думку В.М. Межуєва, репрезентує певний спосіб «природно й соціально детермінованого діяльного існування людини» [311, с. 101]. Розглядаючи діяльність як єдино можливу умову залучення індивіда до культури і його перебування в ній, вчений робить висновок, що дійсний зв'язок культури з людською діяльністю стає зрозумілим лише тоді, коли сама діяльність розкривається як джерело, причина формування, розвитку, становлення людини. Є.М. Бабосов розвиває і доповнює цю точку зору, вказуючи на соціальну значущість культури, оскільки саме культура формує соціально спрямовану активність людини, орієнтуючи її, перш за все, на перетворення середовища і пов'язаний із цим саморозвиток індивіда, оскільки «тією мірою, якою людина формується працею, вона формується і розвивається культурою» [452, с. 5]. Тому основний спосіб формування й розвитку культури, з позиції вченого, є активна діяльність людини в усіх її сферах.

Цілком слушною є позиція В.Ж. Келле [204], який стверджує, що діяльність людини завжди розвивається в рамках і на ґрунті певної культури, яку вона не тільки засвоює, а й видозмінює у своїй діяльності, в процесі творення свого людського світу. У процесі діяльності підвищуються й удосконалюються зразки культури, змінюються її якісні і кількісні параметри. Отже, культура і формує людину, і є формою її самовираження як суб'єкта діяльності.

Відзначаючи двобічний зв'язок між культурою і діяльністю, М.С. Каган [198] розглядає людину, з одного боку, як творця культури, що створює у своїй опредмеченій діяльності її предметне буття, а з іншого, — як творіння культури, що розвивається завдяки

розпредмеченій діяльності, яка дозволяє людині оволодіти культурою і брати участь в її подальшому розвитку.

Науковцями (В.Е. Давидович, Г.В. Драч, Г.М. Маркова, Е.С. Маркарян) відстоюється необхідність дослідження культури як складного, суперечливого явища, вихідним поняттям якого є «спосіб діяльності». Підкреслюється, що культура за своєю суттю є те, що забезпечує реалізацію самої діяльності, її іманентний механізм, спосіб її здійснення. Розгляд культури як механізму (технології) діяльності дає можливість трактувати культуру в її сутнісному бутті, не обмежуючись описово феноменологічними констатаціями. Узята в широкому загальнотеоретичному сенсі категорія «технологія» допомагає зрозуміти саму суть культури. Технологічність культури, розгляд її у форматі діяльності призводить до вивчення культури як сукупності тих прийомів, процедур, норм, які характеризують рівень і спрямованість діяльності, узятої у всіх її вимірах і відносинах. Із цих позицій культура виступає як спосіб регуляції, збереження, відтворення й розвитку діяльності і в цілому людського життя, соціального і індивідуального.

Таким чином, можна виділити технологічну природу культури як сталу систему норм, що упорядковує діяльність, взаємодію і спілкування людей, механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини в конкретному суспільстві, де людина виступає носієм, суб'єктом цієї культури.

Розгляд і вивчення культури як творчої діяльності ми знаходимо в роботах таких дослідників, як Е.А. Баллер, Г.В. Драч, Б.С. Єрасов, А.Г. Здравомислов, Н.С. Злобін, Л.Н. Коган, В.М. Межуєв, О.О. Радугін, К.А. Свасьян, Е.В. Соколов, А.Я. Флієр, Н.З. Чавчавадзе та інших. Згідно позиції вчених культура існує як щось динамічне, що постійно розвивається і удосконалюється в результаті творчої діяльності людини, і як культурна спадщина, і як культурна творчість, «культура є продуктом праці у самому високому і широкому сенсі цього слова — продуктом творчим, перетворюючим і самоперетворюючої діяльності» [537, с. 10]. Науковці зазначають, що культура характеризується творчістю на будь-якому етапі її розвитку, «культура, узята в своєму динамічному аспекті,

неможлива без творчості, тобто формуючої діяльності, що породжує нове і виявляється у формі творчої (креативної) активності» [254, с. 82]. Культура визначається вченими як соціально значуща творча діяльність, що представлена у діалектичному взаємозв'язку її результатів і її процесуальності. Отже, буде правомірний висновок: в культурі, з одного боку, акумулюються результати творчої діяльності людини, а з другого — вона формує людину як творця і створювача, вдосконалюючи її духовно-творчі сили. Культура виступає в єдності процесу і результату, узятих у їх нерозривній діалектичній єдності.

Висвітлення сутності культури в концептуальному полі *особистісного підходу* простежується у роботах Є. М. Бабосова, В. С. Біблера, Є. М. Боголюбової, М. Т. Іовчука, Н. С. Злобіна, М. С. Кагана, Л. Н. Когана, Л. К. Круглової, В. М. Межуєва, Ф. Ш. Мухаметзянова, В. П. Тугарінов, С. М. Щербакова, котрі висловлюють точку зору щодо культури як міри і способу реалізації сутнісних сил людини в її соціальній діяльності і в результатах цієї діяльності. Так, розкриваючи взаємозв'язок розвитку культури й особистісних характеристик людини, такі науковці, як В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон [204] наголошують, що культура це характеристика людини (і лише людини), міра й синтетична характеристика її духовного, етичного, професійного розвитку.

Цілком слушною є позиція Є. М. Бабосова стосовно значущості та позитивного впливу культури на формування й розвиток особистості. Розкриваючи механізм цього впливу, дослідник відзначає, що культура у певному сенсі є проектом людського існування, що містить у собі багатогранну композицію ідей, цінностей, зразків поведінки, котрі відіграють формуючу роль у розвитку як окремої особистості, так і в цивілізації [452]. У зв'язку із цим Є. М. Бабосов визначає культуру як формуючий особистість чинник.

Вказуючи на діалогічну природу культури М. М. Бахтін і В. С. Біблер трактують це поняття як діалог культур. У цьому контексті залучення до культур здійснюється за допомогою діалогу, призначенням якого є усвідомлення культурного різноманіття і своєрідності різних культур як стимулу розвитку особистості.

З позиції концепції діалогу культур людина, як творець культури, здатна знайти спосіб діалогу між різними культурами [46; 59].

Культура, на думку В.С.Біблера, є формою самодетермінації, самовизначення діяльності, волі, свідомості, мислення, долі людини [60]. Цю точку зору ми знаходимо у В.М.Межуєва, який відмічає, що у культурі представлена найважливіша здатність людини — здатність до саморозвитку, тому сутність культури полягає в удосконаленні, поліпшенні, вихованні й розвитку самої людини. Науковець стверджує, що поняття «культура» невіддільне не тільки від людини, а й від поняття розвитку [311, с. 24]. Таким чином, можна зробити висновок, що у культурі людина представлена не тільки як діюча, а й як саморозвиваюча, самозмінююча особистість, як суб'єкт і одночасно як результат своєї діяльності.

З точки зору Б.С.Гершунського культура виступає вищим проявом людської освіченості й професійної компетентності [116, с. 83]. Саме на рівні культури, як наголошує вчений, може в якнайповнішому вигляді виразитися людська індивідуальність. Отже, культура може бути представлена як система знань і уявлень людей, «сфера виховної та просвітницької діяльності в найширшому сенсі цього слова» [311], засіб реалізації функції навчання.

У рамках особистісного підходу до вивчення культури викристалізовується підхід гуманістичний, який підсилює роль культури у формуванні особистості і дозволяє розглядати культуру як «світ людських смислів», чинник духовного розвитку людини, універсальний спосіб творчої самореалізації людини. Через пошук сенсу, прагнення розкрити і затвердити сенс людського життя у співвіднесенні його із сенсом суцього розкривається культура в роботах культурологів [254; 255; 524]. Науковцями підкреслюється смислова домінанта культури, як головний сенс, загальне ставлення людини до світу, яке визначає характер усієї решти сенсів і ставлень. Оцінка особистістю своєї поведінки з точки зору певних цінностей представляє собою важливий засіб задоволення такої важливої потреби людини, як потреба у сенсі життя. Отже, культура може бути розглянута через призму соціального досвіду, що наділяє знання певними значущими для людини смислами.

У цьому аспекті акцентується увага на визначенні культури як виду духовної діяльності і її продуктів, пов'язаних із естетично-емоційним сприйняттям і ставленням до навколишнього світу. Сукупність програм духовної діяльності людей несе в собі ціннісно організований досвід, ідеали життя, моральності, соціальних відносин, спілкування. Так, В. А. Малахов, наголошуючи на необхідності розгляду культури як специфічного ставлення людини до дійсності, зауважує: «саме культура являє собою сферу, в якій реалізується змістовна єдність гносеологічних, соціологічних і власне гуманітарних проблем ставлення людини до світу» [295; с. 29]. Для нас важливе розуміння того, що культура, будучи універсальною характеристикою діяльності, «задає» соціально-гуманістичну програму й зумовлює спрямованість того або іншого виду діяльності, її ціннісних особливостей і результатів.

*Аксіологічний аспект вивчення культури* розглянуто в роботах А. І. Арнольдова, Г. П. Вижлецова, А. А. Зварикіна, Ф. Знанецького, А. Г. Здравомислова, П. А. Сорокіна, В. П. Тугарінова, М. Хайдеггер, Н. З. Чавчавадзе. Як ключовий структурний елемент культури цінності слугують її онтологічною засадою, фундаментом. Культура трактується як якісна характеристика життєдіяльності людини і створення нею реальності, де пріоритетними є загальнолюдські, духовні цінності. Розглядається як «умова і спосіб реалізації верховних цінностей шляхом культивування вищих людських достоїнств» (М. Хайдеггер), «світ втілених цінностей, перетворена відповідно до них природа людини і її середовище» [537]. Цінності стають ядром культури, яка в сутнісному сенсі — вищий ступень облагороженості, одухотвореності й олюдненості умов життя і людських стосунків.

Ключовою категорією аналізу ціннісно-нормативної бази культурної системи виступає ідеал як універсальна і узагальнююча іпостась буття людини і культури, що виявляється у всіх галузях і на всіх рівнях її функціонування. Ідеал задає як загальний вектор розвитку культури, так і визначає смисл людського існування і перспективу людського буття в індивідуальному заломлюванні.

Іншу точку зору висловлює А.І. Арнольдов [32, с. 84], який вказує на взаємозв'язок між культурою, як вираженням сучасних норм і цінностей життя, і світоглядом, як системою поглядів на світ, і місця в ньому людини. Під яким би кутом зору, на думку дослідника, ми не зверталися до культури, гносеологічним або аксіологічним, етичним, естетичним або соціально-психологічним, — завжди простежуватиметься і стимулюватиметься взаємозумовленість процесів удосконалення людини як носія світогляду і як творця культурних цінностей [32, с. 99]. З цього можна зробити висновок: становлення світогляду людини визначається культурними цінностями, розвиток якого сприяє духовному вдосконаленню й саморозвитку людини й відображається на формуванні культури особистості в цілому.

Грунтуючись на вище викладених положеннях щодо взаємозв'язку цінностей і культури, можна стверджувати: культурні цінності є головною умовою, засобом формування особистості людини, її світогляду, поведінки, потреб і в більш широкому розумінні — сенсу життя. Чим вищий рівень цінностей, що входять до тієї або іншої культури, тим більше вона вимагає усвідомленості цих цінностей від носіїв цієї культури; чим вища органічність системи цінностей у тій або іншій культурі, тим вища цілісність духовного життя в такій культурі; чим вищий рівень культури людини, тим продуктивніше діє вона як творець, носій і споживач цінностей, а отже, тим багатша й досконаліша сама культура як джерело розвитку самої людини.

Серед існуючих концепцій і теорій культури мають місце ті, що розкривають її сутність через такі поняття (дефініції), як цивілізація (Г.П. Вижлецов, В.Н. Сагатовський), суспільне життя (М.С. Каган, Т.В. Холостова), історичний процес (П.С. Гуревич, М.С. Каган). Питання про співвідношення культури і суспільства у філософсько-культурологічних дослідженнях на сьогодні є дискусійним. Однак найбільш переконливою, на нашу думку, є позиція професора Г.В. Драча, за яким культура і суспільство не співвідносяться як частина і ціле, вони взаємопроникають, взаємодіють, і взаємозумовлюють одне одного [254].

Як відомо [524], аналіз культури може вестися на різних рівнях: загальному — коли розглядається культура конкретного суспільства, формації (людства) або світова культура; особливому — культура соціальних груп (макрогрупи та мікрогрупи); одиничному — культура особистості. Досліджуючи культуру на різних рівнях функціонування, ми акцентуємо увагу на розвитку культури як соціального і особистісного явища, який є процесом взаємопроникнення суспільного й індивідуального, процесом суспільного становлення індивідуальності, на що вказують у своїх роботах Є.М. Бабосов, Н.Б. Крилова, А.Я. Флієр. Розкриваючи цей механізм, вчені розглядають культуру як головну «з'язуючу нитку» між особистістю та її соціальним оточенням, спосіб існування людини в суспільстві і світі. Культура особистості як індивідуалізований компонент культури суспільства, на думку науковців, формує й опосередковує культурну діяльність у цілому. Оскільки суспільна культура не може здійснюватися поза культурою особистості, остання, у свою чергу, не може існувати поза культурою суспільства. Такий постійно діючий, складний і суперечливий у сенсі соціальних детермінант обмін суспільними й індивідуальними цінностями являє основу одного з механізмів культурного процесу.

Для нас важливе розуміння культури особистості як сукупності, ансамблю соціокультурних якостей, що виявляються у життєдіяльності не в кількісних і формальних, а складних, якісних параметрах, визначаючих продуктивність діяльності. Культура особистості представляє собою змістову наповненість життєдіяльності, стилю, образу життя людини і міру її гармонійного, різнобічного розвитку; кумулятивне утворення, що визначає якість конкретних форм і видів діяльності та поведінки людини, рівень, повноту і цілісність її розвитку, виступає як система якостей особистості, яка забезпечує ціннісний характер життєдіяльності людини.

З позицій *соціологічного підходу* культуру варто розуміти як таку систему складників і якостей соціального (і соціально обумовленого індивідуального) людського буття, яка — через взаємне опосередкування наступності й творчості, через різноманітні зовнішні й внутрішні діалоги, через опредмечування людської сутності у творах

та її розпредмечування в особистостях — забезпечує її різнобічну реалізацію і неперервний розвиток. За такого підходу культура розглядається як цілісність, а цивілізація — як її нормативно-репродуктивний аспект.

Таким чином, осмислюючи вище викладене можна зробити висновок, що *соціологічний підхід* до вивчення культури дозволяє:

— всебічно розглянути діалектику соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості, представив цей процес як взаємодію, з одного боку, об'єктивних, зовнішніх факторів «соціального середовища», «соціального оточення», які дозволяють індивіду отримати зовні соціальність, що не вистачає; з іншого — як активність особистості, в результаті якої оптимізуються відносини і протиріччя у системі «суспільство — індивід», формується внутрішній духовний світ людини, який представляє собою єдність об'єктивного і суб'єктивного;

— вийти на рівень оптимальних умов, що гармонізують процеси соціальної інтеграції та індивідуалізації особистості в рамках освітнього інституту, тобто від опису об'єктивних зовнішніх умов розвитку індивіда і характеристик його духовного світу перейти до вивчення умов становлення у індивіда соціальних якостей, за допомогою яких він реалізує себе як особистість, індивідуальність.

У зв'язку з цим важливе розуміння освітнього середовища як соціокультурної системи, форми трансляції і відтворення культурних норм, цінностей, ідей, способів поведінки, які створюють умови для підготовки майбутніх фахівців до оптимального існування в соціумі та культурі, простір генерування культурно соціологічної ідеології, яка разом з її носіями вросла і «проросла» у культурі.

Не дивлячись на розширення поля культурологічних досліджень, відмінності концептуальних, теоретико-методологічних положень щодо феномена культури, науковці доходять загального висновку, що за своєю суттю культура є розгорнутим у часі самоздійсненням людини, її буття. Свідченням цьому є праці А. І. Арнольдова, А. М. Артановського, А. О. Аверінцева, В. С. Біблера, М. К. Мамардашвілі, М. С. Розова, М. Б. Туровського, Ю. М. Лотмана

та ін. Доречним є введене В.М. Межуєвим поняття «*цілісне поле культури*», що дозволяє не протиставляти, а «пов'язувати» в одне ціле ціннісно-аксіологічні й онтологічні аспекти людської соціально-історичної діяльності [311]. Нам видається цілком логічним підхід В.М. Межуєва до цілісності культури, який вказує на її цілісність за умови, що ця цілісність виявляється не відносно різних видів діяльності, в яких вона проводиться, а відносно людини як суспільного суб'єкта діяльності. Зауважується, що розвиток людини, її творчих сил, відносин є внутрішнім стрижнем культури, а дійсність, предметне багатство суспільства — зовнішньою формою існування культури. Тому культура постає і цілісною (на рівні сутності), і структурованою (на рівні дійсності). Однак слід підкреслити, що цілісність не виключає структурності, так само як структурність культури передбачає її цілісність, визначається нею. Суттєвим є те, що сутність не може бути матеріальною або духовною, тоді як прояви її можливі в найрізноманітніших формах. Залежно від об'єкта спрямованості діяльності можна виділити такі види культури, як педагогічна, дослідницька, управлінська, художньо-естетична, правова, інформаційна тощо, а також культуру спілкування, праці, побуту.

За найзагальнішими сферами людської діяльності визначають таку структуру культури, яка включає наступні складові [218]:

- матеріальну, яка охоплює всю сферу предметно-перетворювальної діяльності та її результати;
- духовну, яка концентрує в собі продукти, вироблені у сфері свідомості ідеально-духовного виробництва (пізнання, мораль, виховання, філософія, наука, мистецтво тощо).

Однак поділ культури на матеріальну й духовну є умовним, адже в кожному процесі матеріального виробництва та його результатах завжди наявне духовне начало. У цьому аспекті необхідно говорити про єдність духовної і матеріальної сторін культури і неправомірності їх протиставлення і відокремлення.

Для започаткованого нами дослідження особливого значення набуває питання про співвідношення культури і науки. Оскільки те або інше трактування взаємовідношень культури і науки

безпосередньо залежить від розуміння природи самих співвідношуваних явищ. Якщо культура трактується як інтегральний спосіб людської діяльності (Е. С. Маркарян, В. Е. Давидович, Ю. А. Жданов), то наука, будучи способом пізнавальної діяльності, виявляється елементом культури; якщо остання інтерпретується як сукупність духовних цінностей етично-естетичного характеру (О. І. Джиоев, Н. З. Чавчавадзе, Л. Л. Челідзе), то наукове пізнання не належить культурі — воно відноситься до неї не як частина до цілого, а як самостійне і докорінно від неї відмінне соціальне явище. Якщо трактувати культуру як творче начало в діяльності людини (Н. С. Злобін, Л. Н. Коган і ін.), то наука є феноменом культури; але якщо розглядати культуру як сукупність знакових систем, які використовуються людством (Ю. М. Лотман, І. Л. Савранський), то наука не є елементом культури, бо природа науки не знакова (хоча вона і говорить певними мовами), а інформаційна. Якщо побачити в культурі не систему знакових засобів зберігання й передачі соціальної інформації, а саму позабіологічно вироблювану інформацію, то наука стає основним компонентом культури (В. С. Стюпін). Якщо згідно з В. А. Енгельгардом вбачати в культурі сферу духовного виробництва, то наука як форма інтелектуального виробництва виявиться необхідною і найважливішою складовою частиною культури.

Щоб вийти із цього методологічного протиріччя, необхідно звернутися до системного мислення, яке стає «парадигмою», стилем сучасної науки, що припускає розгляд досліджуваного об'єкта в його системному контексті. В. Ж. Келле, розкриваючи механізм співвідношення культури і науки, підводить до розуміння того, що «саме і лише та культура здатна служити всебічному розвитку людської особистості, яка включає науку і як необхідний елемент, і як один з провідних принципів, внутрішньо пов'язаних і поєднаних з принципом гуманізму» [204, с. 10]. Зв'язок культури і науки виявляється, перш за все, в тому, що наукове знання створюється людьми певної культури, виникає і розвивається на відповідній культурній основі. Отже, можна стверджувати, що культура, яка розвивається, її збереження і відтворення в її кращих зразках

і традиціях, може виступати як абсолютна цінність, яка задає головні орієнтири як науці, так і іншим сферам людської діяльності.

Таким чином, здійснений нами аналіз існуючих концепцій, теоретична дедукція поняття «культура» дозволяють акцентувати увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності культури, наповнюючи її новим смислом, а саме:

- культура є якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізнити його від інших, а й вказати на ступінь сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура є ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що дозволяє розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, образа життя; у цьому сенсі культура сама стає соціальною метацінністю, поєднуючи у себе цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;
- культура є процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;
- культура є середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Як відомо, культура, будучи системою, що саморозвивається і саморегулюється, перебуває в постійній взаємодії із соціальним середовищем і відрізняється поліфункціональністю. За М. С. Каганом систему функцій необхідно виділяти зі складу і внутрішньої організації самої культури, оскільки між культурою і її функціонуванням існує високий ступінь ізоморфізму, «робота» цієї системи не може не визначатися її змістовним наповненням, а воно, у свою чергу, — тим призначенням, яке є у всіх компонентів системи [198].

Досліджувані функції культури в роботах Е.С. Маркаряна, С.П. Марценюка, В.М. Межуєва, Е.М. Бабосова, К.С. Сарінгуляна, Е.В. Соколова, О.О. Радугіна, А.А. Оганова відрізняються

різноманітністю й багатозначністю. Так, Є.М. Бабосов пропонує аксіологічне розуміння культури як феномена і виділяє такі «цільові функції»: виробництво цінностей культури, збереження культурних цінностей, поширення духовних цінностей, споживання духовних цінностей [452]. Для К.С. Сарінгуляна [465] фундаментальною функцією культури є функція організації, або соціально-доцільної регуляції діяльності людей, яка передбачає не тільки оформлення зовнішніх аспектів людської поведінки, а й формування певного роду внутрішніх мотивацій діяльності, що спрямовують останню на досягнення тієї або іншої соціально-значущої мети. За висловом О.О. Радугіна, головна функція культури виявляється у збереженні і відтворенні сукупного духовного досвіду людства, передаванні його з покоління в покоління і збагаченні його [255]. З точки зору А.А. Оганова і І.Г. Хангельдієвої пріоритетної значущості набуває гуманістична функція, яка виконує роль соціокультурного фільтру і амортизатора відносно негативних проявів цивілізаційних процесів [372]. Першочергового значення надає Г.В. Драч [254] функціям трансляції соціального досвіду і соціалізації особистості. Отже, здійснений нами огляд функцій культури свідчить про визнання соціальної та гуманістичної функцій як домінантних. Соціально-гуманістичні функції культури заломлюються і визначають вектор розвитку освіти у напрямку її гуманізації і гуманітаризації.

Підводячи підсумки здійсненого нами аналізу, зазначимо, що поняття культура, спричинюючи філософський і культурологічний контекст уявленням та ідеям педагогіки, дозволяє долати вузькодисциплінарний кут зору на освітні процеси і побачити їх соціокультурні засади; висвітлення культури у смисловому полі наукових підходів (системного, діяльнісного, особистісного, аксіологічного, соціологічного) дозволяє розглядати даний феномен як складноорганізовану цілісність, багаторівневу, поліфункціональну, динамічну систему, головними функціями якої є гуманістична і соціальна. Основні дефініції, що концентруються навколо поняття культури, пов'язані: по-перше, з визначенням унікально-самобутнього існування людини, духовної програми особистості, смисловим сприйняттям дійсності, затвердженням самоцінності

сенсу людського буття, виявленням діалогічної сутності особистості як мікро- і макродіалогу; по-друге, з відтворенням способів перетворюючої діяльності з точки зору якісної досконалості, виділенням її іманентного механізму, що забезпечує розвиток і самоздійснення людини як творця і творіння культури.

### **1.3 Культурологічний підхід як методологічна основа формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки**

У сучасних соціокультурних умовах освіта набуває якісно нового стану, переставши бути жорстко детермінованою системою. Для такого стану характерні інша логіка існування, інші закономірності розвитку, а саме: самоорганізація, саморозвиток, самовибудовування, у першу чергу внаслідок актуалізації внутрішніх духовних резервів. Як зазначає О.Я. Данилюк [140], перехід сучасної освіти у новий культурний вимір, її культурна домінанта змінили традиційне уявлення про сутність і функції освіти в контексті культуродоцільного й культуротворчого середовища, малої культури, культурного мікрокосму. Отже, удосконалення будь-якої педагогічної системи з метою забезпечення адекватної її відповідності умовам сучасної культури актуалізує проблему застосування культурологічного підходу в педагогіці.

Теоретичне осмислення закономірного характеру взаємозв'язку освіти і культури, їх ізоморфної тотожності дозволяє висунути припущення про перспективність і продуктивність застосування культурологічного підходу як концептуально-методологічного підґрунтя формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

Як свідчить аналіз наукових праць [125; 528] апарат культурології набуває статусу метанауки, яка намагається осмислити світ культури як єдине ціле, що пояснює суть людського буття й історичне призначення людини. Поняття «культурологія», застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення (знання про культуру й теорію культури). Це дозволяє

визначити головні *засади культурологічного підходу*: розглядати культуру як джерело змісту освіти і як метод його дослідження й проектування.

Сучасне розуміння освіти (Є. С. Барбіна, В. С. Библер, І. М. Богданова, Є. В. Бондаревська, Н. В. Бордовська, І. Ф. Ісаєв, І. А. Зязюн, Н. Б. Крилова, В. І. Луговий, Л. І. Міщенко, В. О. Сластьонін) актуалізує, з одного боку, її розгляд як соціально зумовлене становлення людини, яка набуває свого особистісного образу, детермінованого наявним станом культурного буття. З іншого — освіта постає не як однозначно задане наперед сходження до необхідно визначеного зразка, в якому знаходить своє втілення розуміння сутності людини, а як безперервна реалізація й самоздійснення в просторі культури й суспільства. Як наголошує В. С. Библер, має по-новому розумітися сам зміст освіти, у центрі якої має стати освіта людини культури, людини, здатної не тільки включатися у наявні форми мислення і діяльності, а й переформулювати самі їх засади, поєднанні з різними культурними смислами [60].

Метою освіти як соціокультурного феномена стає переорієнтація її культурної функції, яка має бути пріоритетною, відповідати новим позитивним тенденціям соціокультурного розвитку, орієнтуватися на культурні домінанти сучасності такі, як антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, варіативність, енциклопедичність, інтегрованість. Таке розуміння сучасної освіти, зокрема вищої педагогічної, що відповідає тенденціям і динаміці сучасної культури, змінює характер дій в освітньо-педагогічному просторі і розширює рамки його проектування, допомагаючи його суб'єктам ставити та розв'язувати ціннісні, інноваційні, смислопошукові, дослідницькі завдання.

У контексті культурологічної парадигми освіта розглядається як соціокультурна система, яка забезпечує культурне наслідування (трансляцію культурних норм, цінностей, ідей) і розвиток людської індивідуальності, як спосіб підготовки людини до успішного існування у соціумі і культурі. У цьому сенсі освіта виступає як процес залучення людини до культури і в той же час результат інтеріоризації культури, включення її в світ людської суб'єктивності,

як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави.

Усвідомлення культуровідповідності освіти, взаємозв'язку культури і освіти, ототожнення культури і освіченості було характерно ще мислителям минулого (Ж. Руссо, І. Канту, І. -Г. Гердеру, І. Песталоцці, Г. Гегелю, А. Дістервегу та ін.). При всій різноманітності підходів і визначень освіти, на думку філософів-мислителів, виступає як важливіший аспект розгляду культури (на соціальному і особистісному рівнях).

Послідовниками культуровідповідної освіти, які наповнюють трактування її змісту культурним смислом, вважаються такі вчені, як С.І. Гессен, С.Ю. Курганов, Ю.М. Лотман, Б.М. Неменський, Г.Г. Шпет. Так, за висловом С.І. Гессена розвиток культури і освіти — процеси, які багато в чому відбуваються паралельно, синхронно й взаємопов'язано. Мету життя сучасного культурного суспільства науковець визначає як «мету освіти», підкреслюючи, що «між освітою і культурою є, таким чином, точна відповідність» [117, с. 25]. На думку вченого справжня освіта полягає не у передаванні новому поколінню готового культурного змісту, а лише у повідомленні йому руху, продовжуючи який воно могло б вибудовувати свій власний новий зміст культури.

У науково-педагогічних джерелах взаємодія освіти й культури розглядалася багатьма дослідниками. Один з провідних спеціалістів з проблем інтеграції культури й освіти американський психолог і педагог Джером Брунер стверджує, що «освіта — це не ізольований острів, а частина культурного континенту», неможливо досліджувати розумову діяльність людини поза її культурним простором, який визначає форму й межі розуму [567]. На думку Дж. Брунера, культура керує освітою, яка є втіленням культурного способу життя. Отже, науковці доходять висновку, що культура є передумовою й результатом освіти людини, вказують на взаємозв'язок, взаємообумовленість, ізоморфну тотожність освіти і культури.

На початку ХХІст. поняття «освіта» збагачується внаслідок включення до його змісту ціннісних пріоритетів, глибини аналізу сутнісних сторін процесу. Розуміння освіти з позицій

соціокультурної динаміки узгоджується з її трактуванням у сучасній педагогічній науці. У культурно-історичному контексті термін «освіта» визначається як «трансляція соціального досвіду в часі історії і відтворення стійких форм суспільного життя у просторі культури» [457, с. 5], «процес залучення особистості до культури, становлення й розвиток освіти як надбання особистості, з одного боку, і всього культурного оточення, з іншого» [137, с. 10], «унікальний засіб поширення культури у процесі цілеспрямованого, організованого впливу на людину й одночасно одна з її найважливіших складових частин» [32, с. 79]. За висловом С.У. Гончаренка освіта — це духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес виховання, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [124, с. 17]. Отже, науковець акцентує увагу на особистісно-ціннісній домінанті освіти.

У цьому контексті важлива точка зору Є.В. Бондаревської, яка наголошує на необхідності переходу у педагогіці від просвітницької парадигми до культуротворчої, від «людини освіченої» до людини культури. Ця парадигма реалізується в рамках професійної особистісно зорієнтованої освіти, де основним методом проектування повинен стати культурологічний підхід, який передбачає «поворот усіх компонентів освіти до культури й людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку» [73].

Можна констатувати той факт, що взаємозв'язок освіти й культури виявляється, перш за все, через людину, яка є системно єдиною ланкою культурно-освітньої системи. Виділення підсистеми «людина» як окремого системного елемента є принциповим і суттєвим моментом, який підкреслює той факт, що у загальній цілісній гуманітарній культурно освітній системі людина виступає суб'єктом як відносно культури, так і відносно освіти. За твердженням Е.В. Соколова [494], культура і особистість — поняття, що співвідносяться не зовнішньо, а внутрішньо. Особистість діє в умовах культури, а культура, у свою чергу наповнює особистість, стаючи її системно-інтегративним утворенням. Саме індивідуальність, оригінальність, вільне творче створення самого себе

і навколишнього світу складають найбільш істотні риси культури людини як особистості.

Цим цілям і завданням сучасної педагогічної освіти, що відповідають культурологічному підходу, слугують фундаментальні праці таких науковців, як Г. Л. Балл, І. Д. Бех, Б. С. Гершунський, І. А. Зязюн, А. О. Лігоцький, В. О. Сластьонін, О. Л. Шевнюк та інших. У роботах вчених актуалізуються питання культурної самобутності, унікальності особистості, її самоцінності у культурному середовищі, визначається необхідність розкриття індивідуально-особистісного сенсу змісту освіти. Підкреслюється, що загальнооцінювальна установка змісту освіти з позицій культурологічного підходу — це глибоке усвідомлення освіти як соціокультурного феномену, сутність якого виражається в реалізації і створенні гуманістичних цінностей і культурних форм взаємодії її учасників.

У логіці культурологічного підходу культура особистості передбачає розвиненість і гармонію усіх її компонентів, їх цілісне формування у діяльності, при цьому різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розуміються у позаієрархічному сполученні, як сторони культурної людини. Культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процес особистісного відкриття, створення світу культури у собі, участі у діалозі культур, за якого відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у неї смислів. Культура виступає своєрідним критерієм ступеня розвиненості людяності у самій людині, виражаючи його позицію у системі норм і духовно-моральних цінностей.

За цих умов постає питання удосконалення механізмів інкультурації особистості засобами освіти. Так, в культурно-історичній теорії Л. С. Виготського інкультурація постає як інтеріоризація, в процесі якої відбувається засвоєння індивідом цінностей культури, формується його внутрішній світ. Розглядання освіти як цілеспрямованого процесу інкультурації індивіда наповнює новим сучасним змістом класичний принцип культуродоцільності виховання, сформований А. Дістервегом таким чином, що культура повинна розкривати потенційні можливості процесу становлення

людини. При цьому процес відокремлення індивіда в ході інкультурації розгортається як формування Я-концепції. Рівень соціальності, рівень усвідомлення й адекватності системи уявлень індивіда про себе, духовно-моральна спрямованість його установок відносно самого себе детермінується його індивідуальною культурою. У схемі Я-концепції людина постає як суб'єкт самостворення, самовибудування зсередини, з власної культурності й соціальності. Отже, в умовах культурологічної освіти головною повинна стати проблема стимулювання й розвитку в освітньому процесі Я-концепції особистості, її культурного образу.

Для культурологічної моделі освіти, основу якої складає ідея культурно і гармонійно розвиненої особистості, виявляється необхідним мислити гуманістичними категоріями, розуміти освіту як антропогенну практику культури, яка представляє собою фактор розвитку особистості. У цьому сенсі категорії «культура», «освіта», «людина» складають єдину гуманітарну культурно-освітню систему, яка слугує методологічною моделлю розробки культурологічних освітніх підходів, концепцій, парадигм.

Згідно з концепцією Н. Б. Крилової [244] фундаментальні властивості культури і освіти в їх взаємозв'язку знайшли своє відображення у таких принципах культурологічної освіти, як

- *культуровідповідність* — метапринцип, який вказує на адекватність освіти сучасній культурі і її особливостям і вимогам, здатність освіти до соціального реконструювання, таке, що організує культурні форми, а не тільки транслює норми і цінності культури;
- *продуктивність* — принцип, що розкриває створюючий діяльнісний характер освіти, її здатність забезпечувати активність людини, її творчу практичну діяльність; головним критерієм продуктивності є творчий продукт діяльності особистості вихованця, його особистісне культурне досягнення на даному освітньому рівні;
- *мультикультурність* — принцип, що виражає домінуючу орієнтацію на множинність та різноманітність культурних цінностей і норм, зразків поведінки, форм діяльності

у освітніх системах, їх збереження і примноження, становлення культурної ідентичності особистості, тобто усвідомлення власної належності до певної культури та інтеріоризація її цінностей.

Формування традицій полі(мульти)культурної освіти характерне для сучасного соціокультурного простору, коли визнається необхідність діалогу різноманітних культур і організації умов для їх співпраці, взаєморозуміння і взаємодії. Перехід до полісистемного різноманіття педагогічних теорій і практик, їх рівноправ'я є необхідною умовою в ситуації вільного вибору майбутнім вчителем власної стратегії і тактики, педагогічних технологій і методів навчання, осмислення педагогічних теорій як взаємопов'язаної численності різних «логік», які існують і взаємозбагачуються у вільній взаємодії.

Враховуючи означені, принципи можна стверджувати, що сфера освіти у тією мірою культуровідповідна і культуроемна, в якій націлена на культурні морально-духовні, а не тільки когнітивні домінанти, має на меті самобутній творчий саморозвиток і самовизначення людини. Важливе не тільки розповсюдження принципів культурологічної освіти і відповідних їй концепцій, а й прийняття і практична реалізація нових метапринципів, які дозволили б сучасній освіті стати культуротворчою, тобто здатною до соціо- і мультикультурного проектування і конструювання.

Переосмислюючи вищевикладені наукові позиції, окреслимо провідні тенденції, характерні для змісту вищої педагогічної освіти у смисловому полі культурологічної парадигми, яка виступає теоретичним підґрунтям формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

- відтворення в освітніх структурах культурних зразків і норм, що проектують елементи культурного середовища, необхідною умовою якого стає інтеграція освіти в культуру і навпаки — культури в освіту;
- відображення закономірних зв'язків, відповідно до яких не тільки рівень розвитку культури визначає рівень

розвитку освіти, а й освіта стає джерелом її розвитку, генератором нових культурних форм, що у свою чергу вимагає від людини високого ступеня освіченості;

- урахування закономірностей і особливостей культури, які детермінують певний тип людини культури (як єдності і гармонії усіх її компонентів), і впливають на процесуальну сторону освіти як культурний акт, що призводить до здійснення реалізації важливих соціокультурних функцій (інкультурації, соціалізації людини, трансляції культурних зразків тощо);
- підсилення ціннісно-сислової складової культури, цілісна єдність морально-духовних, соціальних і технологічних компонентів змісту виховання й навчання у системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат; реалізація ідей особистісно орієнтованої парадигми гуманістичного типу, що ставить вимоги, пов'язані з розвитком інтелектуальних, культурно- і духовно-моральних якостей майбутнього фахівця;
- звернення у педагогічній практиці до її нових цінностей, таких як: саморозвиток, самоорганізація, саморегуляція, самоактуалізація, самореалізація особистості майбутнього вчителя; творчість у культурно-освітньому середовищі як спосіб самоздійснення людини; усвідомлення особистістю не тільки певних педагогічних завдань, а й соціальної значущості обраної професійної-педагогічної діяльності, її міста, ролі і функцій у культурі.

У рамках культурологічної парадигми пріоритетного значення набуває цілісний, інтегративний, комплексний метод дослідження і проектування освітніх систем, який ґрунтується на принципі цілісності у вивченні освітніх явищ або процесів, що представлено у таких концептуальних положеннях:

1) *цілісність* визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив; цілісність підходу будується на основі єдності теоретичного базису наук про культуру

й культурологічного методу дослідження; культурологічний методологічний підхід розглядається як єдність педагогічної системи й процесу, що є критерієм методологічної цілісності;

2) *цілісне уявлення культури* постає як єдність її структурних і функціональних компонентів, єдність науково-методологічних підходів до вивчення культури як феномену, діалектики співвідношення освіти й культури;

3) *цілісне уявлення людини* — як культурно-антропологічні уявлення сутності людини (людина цілісна), а також відносність цілісної людини в її незавершеності, яка визначає рушійні сили її розвитку, саморозвитку, самостворення;

4) *цілісність змісту освіти* відображає внутрішню нерозривність її елементів у контексті культури; цілісна педагогічна система утворює єдність її підсистем (цілей, принципів, методів, засобів), наповнених єдиним культурологічним, культуротворчим змістом;

6) *цілісність як якість педагогічного процесу* характеризує найвищий рівень його розвитку, якому властива єдність, взаємодія і взаємозв'язок усіх його компонентів; цілісна особистість може бути розвинута тільки у цілісному педагогічному процесі.

Визнання цілісності культури, освіти й особистості, способів і засобів їх становлення, динамізації їх розвитку, усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти передбачає розробку нових теоретико-методологічних підходів, що відповідають сучасній різноманітній, варіативній, відкритій, мультикультурній освітній практиці.

Як метод наукового дослідження культурологічний підхід являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання, як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід передбачає погляд на педагогічні явища і процеси як феномени культури. Застосування культурологічного підходу в сучасній педагогіці орієнтує на широкий підхід до культури і освіти в контексті загальнофілософського їх розуміння, а процес формування особистості в освітньому просторі з позицій даного підходу вимагає зміни характеру педагогічного

процесу в бік акценту його особистісної зверненості. В якості методологічного напрямку досліджень він дозволяє розглядати педагогічні явища як сукупність культурних компонентів у широкому соціокультурному фоні соціуму з урахуванням локальної культурної ситуації.

*Культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія* пізнання і перетворення педагогічної дійсності має у своїй основі аксіологію як вчення про цінності та ціннісні структури світу. Людина в контексті аксіологічного підходу розглядається як вища цінність і самоціль суспільного розвитку. Саме аксіологічні характеристики педагогічної діяльності відображають її гуманістичний смисл, оскільки педагогічні цінності слугують орієнтирами соціальної і професійної активності педагога, спрямованої на досягнення гуманістичних цілей [392]. В реалізації стратегії гуманізації технологій педагогічного процесу набуває значущості діяльнісний підхід, який дозволяє «обернути» педагогічні завдання в «особистісний смисл» діяльності того, хто навчається. Діяльність особистості стає тим механізмом, який дозволяє перетворювати сукупність зовнішніх впливів у новоутворення особистості як продукти розвитку.

При визначенні змісту освіти культурологічний підхід розглядається як реалізація гуманістичної установки у розумінні соціальної функції людини. Це передбачає включення в контекст змісту освіти структури культури в різноманітних її проявах, перш за все духовної культури. Компонентами змісту освіти вважаються загальна, базова й професійна культури. Інтегральним результатом культурологічної спрямованості змісту освіти виступає становлення людини, яка здатна до гуманістично орієнтованого розвитку і володіє багатофункціональними компетенціями (А. В. Хуторський). У культурологічній концепції зміст освіти ізоморфний змісту соціального досвіду і включає чотири компоненти: знання, способи діяльності, досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного становлення до світу. Знання у такому разі виступають самоцінністю, їх вагомість в освіті визначається тим, що вони є елементом культури.

Як стверджують науковці (В.П. Андрущенко, А.М. Бойко, В.М. Гриньова, М.Б. Євтух, В.І. Лозова, Л.І. Міщенко, Н.Г. Нічкало, О.М. Пехота, В.А. Семиченко, В.В. Сериков, С.О. Сисоєва, С.О. Смирнов, А.В. Сущенко), гуманізація представляє глобальну тенденцію сучасного соціокультурного розвитку суспільства, а затвердження загальнолюдських і духовних цінностей є її змістовою одиницею. Згідно з принципами гуманізації освіти мають враховуватися вимоги індивідуально-особистісного, суб'єктного розвитку вихованця, визначатися траєкторії його всебічного формування. В центрі *гуманізації педагогічного процесу* постає питання розвитку нового мислення, що ґрунтується на таких фундаментальних ідеях, як гуманізація людської свідомості (залучення до загальнолюдських цінностей, утвердження цінностей гуманістичної культури й принципів гуманізму), гуманітаризація людського мислення (насичення його гуманітарними знаннями, виділення й акцентування гуманітарної компоненти, плюралізація дослідницької свідомості).

Якщо навчання транслює і реалізує конкретну систему культурної діяльності в її нормативному аспекті, то освіта відтворює цілісного суб'єкта культури і діяльності — людину в її екзистенціальній та онтологічній повноті. Стратегічна мета гуманістичної освіти — індивідуальність як концентроване вираження людської сутності — унікально і духовно самовизначена особистість, яка усвідомлює і практично реалізує своє призначення в різних видах і галузях соціокультурної практики.

Визначаючи вектори проектування освітньої системи, культурологічна парадигма передбачає «модернізацію» змісту освіти в основному внаслідок розкриття її гуманітарної сутності (посилення гуманітарного компоненту змісту освіти, гуманізації технології освіти). Це потребує зміну структури й систематизації навчального матеріалу, доповнення його ціннісно-смісловими культуро-творчими елементами, внесення нових культурних уявлень, понять, спрямованих на активізацію особистісних структур свідомості майбутнього фахівця. Розробка змісту освіти вимагає, з одного боку, включення фундаментальних знань про культуру

як інтегративну характеристику особистості й способів професійної діяльності вчителя, з іншого — включення знань про конкретні форми культурної педагогічної діяльності й спілкування.

Зміни у змісті педагогічної освіти в контексті культурологічної парадигми передбачають корегування освітніх технологій. На нормативному рівні це виявляється у вимогах до змістового компоненту, який повинен бути «культуромістким»; процесуальної сторони педагогічного процесу, що відрізняється цілісністю, єдністю і взаємодією усіх компонентів; керування педагогічною діяльністю, що ґрунтується на принципах діалогу, взаємоповаги, довіри, врахування особистісних і індивідуальних особливостей вихованців; освітньо-виховного простору, який стає «культуродоцільним, полікультурним середовищем»; засобів діагностики й моніторингу якості освіти, які дозволяють об'єктивно й диференційовано оцінювати рівень професійно-особистісного розвитку студентів; методів навчання як інноваційних, культуротворчих.

Розглядаючи культурологічну парадигму як методологічний орієнтир у визначенні змісту освіти, проектуванні та розробці педагогічних технологій щодо формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, можна стверджувати, що професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця-дослідника у нових соціокультурних умовах буде ефективним при дотриманні таких умов: якщо парадигма вищої педагогічної освіти буде спрямована на полікультурну особистісно орієнтовану освіту гуманістичного типу, яка забезпечує необхідні умови для розвитку особистості майбутнього вчителя як професіонала й людини культури; теоретико-методологічні засади полікультурної освіти будуть усебічно й адекватно (ізоморфно, конгруентно і т.ін.) відображати сучасні культурологічні уявлення на рівнях їх системної організації, культурних форм, численності й варіативності концептуальних підходів з урахуванням особливостей постіндустріального етапу розвитку сфери освіти; суб'єкти освітньої діяльності будуть керуватися цілісною системою когнітивно-ціннісно-регулятивних смислів з урахуванням сучасних уявлень про сутність становлення й розвитку особистості, яка

відображає об'єктивну потребу суспільства у високому рівні розвитку професіоналізму й особистісної культури майбутніх вчителів (магістрів, бакалаврів); змістовна і процесуальна сторони основних видів і форм (групових чи індивідуальних, самостійних чи під безпосереднім керівництвом педагога і т.ін.) теоретичної і практичної діяльності головних суб'єктів освіти (студентів і викладачів) будуть спроектовані як культурний процес на основі діалогу й співробітництва його учасників.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, дійдемо висновку: культурологічний підхід до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя: це сукупність, по-перше, *теоретико-методологічних положень* (ізоморфна тотожність освіти і культури, цілісність культури, людини, змісту освіти, застосування діяльнісного підходу як стратегії гуманізації технологій навчання і виховання тощо), по-друге, *організаційно-педагогічних та методичних заходів*, в пріоритеті яких прийняття і практична реалізація нових метапринципів, пов'язаних з культуротворчістю, соціо- і мультикультурним конструюванням, створення умов для засвоєння й трансляції гуманістичних цінностей і технологій, спрямованих на забезпечення самобутнього розвитку особистості вчителя-дослідника, здатного до самодетермінації у професійній діяльності.

## Висновки до розділу 1

Вивчення і аналіз наукознавчих, філософських, культурологічних, соціологічних, науково-педагогічних джерел дозволило визначити науково-теоретичні та методологічні засади проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, на основі сучасних методологічних підходів розкрити сутність ключових понять «наука» і «культура», визначити їх основні дефініції, сформулювати концептуальні положення дослідження.

У науково-філософському і науковознавчому аспекті означеної проблеми було розглянуто низка питань, пов'язаних з визначенням

понять «наука», «ідеал науковості», «стиль наукового мислення», виявленням філософських засад науки (онтологічних, гносеологічних, логічних, методологічних, аксіологічних) як своєрідного підґрунтя функціонування науково-дослідницької діяльності, висвітленням окремих принципів теорії пізнання (детермінізму, сутнісного, генетичного аналізу, додатковості), критеріїв науковості. На основі розкриття ціннісного аспекту науки, виділення зовнішніх і внутрішніх аксіологічних цінностей, зроблено висновок, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя концентрує в собі синтез об'єктивних і суб'єктивних властивостей наукового ідеалу, що знаходить своє вираження у прийнятті і асиміляції дослідником загальнонаукових та методологічних нормативів, а також виявленні ціннісно-сислової позиції вчителя-дослідника, особистісної наукової установки. Аналіз ціннісного аспекту науки дозволив виявити питання, які актуалізуються у смисловому полі аксіологічного аспекту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя: це класифікація цінностей вчителя-дослідника, його ціннісні орієнтації, наукова етика тощо.

Філософське осмислення науки в аспекті науково-дослідницької діяльності, наукового знання, наукового пізнання, наукової творчості дозволило сформулювати низку положень стосовно діяльнісного (технологічного) аспекту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зробити висновок, що саме через науково-дослідницьку діяльність суб'єкт активно формує структуру своєї пізнавальної діяльності та зміст свого знання.

Визначення стилю наукового мислення як усталеної системи загальноприйнятих методологічних нормативів і філософських принципів, якими керуються дослідники, виявлення його головних функцій (критичної, селективної, вербальної, прогнозуючої) і особливостей функціонування дозволяє проєцирувати означене поняття у площину суб'єктно-особистісного аспекту науково-дослідницької культури, що виявляється у стилі науково-теоретичного мислення особистості дослідника і позначається на всіх аспектах теоретизування.

Визначення й аналіз основних дефініцій поняття «наука», її філософське осмислення дає можливість сформулювати такі висновки (положення), які слугують теоретичною основою розв'язання проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки:

- наука — це пізнавальна (когнітивна), науково-дослідницька діяльність, яка не існує поза соціальними формами її організації, втіленими в культурі певного типу; результатом і метою такої діяльності є наукове знання, що характеризується системною організацією, пояснювальною і прогностичною здатністю;
- наука — це наукове знання, яке розглядається як стан свідомості та умова наукового мислення, що спрямовують дослідницький пошук, наповнюючи його новою інформацією; виступаючи метою і результатом науково-дослідницької діяльності, наукове знання є обов'язковим її компонентом, теоретичною призмою, через яку розглядається та чи інша наукова проблема;
- наука — це творча, інноваційна діяльність, оскільки орієнтована не тільки на теоретичну систематизацію і узагальнення наукового знання, а й пошук і вибудовування нового (об'єктивного або суб'єктивного) знання; науково-дослідницька діяльність як творча знаходить своє вираження у генералізації нових ідей, новітніх технологій, способів і засобів розв'язання науково-педагогічних проблем і завдань;
- наука виступає в якості культури, це пояснюється, по-перше, тим, що створене знання людьми певної культури, виникає й розвивається на відповідній культурній основі; по-друге, наука є мірою і чинником особистісного зростання людини, формує її спосіб мислення і світобачення; як один з системно-творчих чинників культури, наука спричинюється до суттєвих зрушень у характері самосвідомості і мислення особистості, стає свого роду «способом життя» і «формою життя».

Висвітлення проблеми у науково-філософському і науковознавчому аспектах дає цілісне і системне уявлення про науководослідницьку культуру як соціокультурний феномен, а екстраполяція досліджуваних дефініцій поняття «наука» у площину професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника уможливорює прогнозування і конструювання нового змісту цієї підготовки.

У розкритті культурологічного аспекту проблеми дослідження є доцільним звернутися до апарату культурології, який набуває статусу метанауки, намагаючись осмислити світ культури як єдине ціле. Ми виходили з того, що поняття «культурологія», застосовуване до вивчення педагогічної дійсності, включає в себе два основних значення — це знання про культуру й теорію культури, тому варто розглядати культуру (культурологічний підхід) як джерело змісту освіти і як дослідницький метод.

У розробці авторської концепції культурологічний підхід стає панівним, являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання, і в цьому контексті представляє цілісний, інтегративний, комплексний метод дослідження і проектування освітніх систем, де цілісність визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив, що виявляється у цілісному уявленні щодо культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу.

На основі аналізу наукового фонду було розглянуто поняття «культура» з різних науково-методологічних позицій-підходів (системного, соціологічного, культурологічного, діяльнісного, особистісного, гуманістичного, аксіологічного), розкрито різні його дефініції, виділенні зв'язки між культурою і діяльністю, культурою і особистістю, культурою і суспільством, а також культурою, освітою і наукою.

Здійснений нами аналіз існуючих концепцій, теоретична дедукція поняття «культура» дозволяють акцентувати увагу на дефініціях, що розширюють розуміння сутності культури, наповнюючи її новим смислом, і на цій основі сформулювати наукові положення, які слугують методологічним підґрунтям проблеми

формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки:

- культура є якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізнити його від інших, а й вказати на ступінь сформованості, розвиненості і відносної досконалості;
- культура є ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що дозволяє розглядати його з точки зору включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, образа життя; у цьому сенсі культура сама стає соціальною метацінністю, поєднуючи у себе цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;
- культура є процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування й творчості;
- культура є середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Для обраного дослідження культурологічна парадигма стає науково-методологічним орієнтиром, головним стратегічним напрямом, в рамках якого має відбуватися переорієнтація культурної функції педагогічної освіти, яка буде пріоритетною, відповідати новим позитивним тенденціям соціокультурного розвитку, орієнтуватися на культурні домінанти сучасності такі, як антропоцентризм, гуманізм, демократизм, духовність, моральність, енциклопедичність, варіативність, інтегрованість.

Таким чином, розкриваючи теоретико-методологічні основи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки ми звернулися, з одного боку, до таких понять як «наука», «науково-дослідницька діяльність», «наукове знання», «науковий ідеал», «стиль наукового мислення», «критерії науковості» (науково-філософський, наукознавчий аспект), з іншого — до понять «культура», «культурологічний

підхід», «культура особистості», розкриття принципів культурологічної освіти, принципу цілісності у вивченні освітніх явищ і т.ін. (культурологічний аспект), які створюють теоретико-методологічне підґрунтя у розробці авторської концепції і визначають стратегію дослідження, вектори його проектування.

## РОЗДІЛ 2

### ГЕНЕЗИС ТЕОРІЇ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

#### 2.1. Історія вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури в освіті

Проблема формування науково-дослідницької культури в умовах освітньої практики має багатовікову історію і значну вітчизняну традицію. На різних етапах історії педагогічної думки порушувалися окремі питання щодо активізації пізнавальних сил особистості, організації дослідницького пошуку, реалізації розумового виховання учня у навчальному процесі.

Питання дослідницької орієнтації навчального процесу, що впливає на внутрішнє удосконалення людини, займало важливе місце ще в освіті стародавніх цивілізацій. У *Стародавній Індії*, в період буддизму (VI століття до нашої ери), у книзі «Бхагавадгіту», яка стала пам'яткою релігійно-філософської думки того часу, зазначалося, що суть навчання полягає в тому, що перед учнем необхідно послідовно ставити завдання, розв'язання яких має вести до знаходження істини. У *Стародавньому Китаї* того ж періоду велике значення приділялося самостійності учнів в оволодінні знаннями. Навчання, за Конфуцієм, повинно було ґрунтуватися на діалозі вчителя з учнем, на класифікації і порівнянні фактів і явищ [412].

В епоху *Античності* (V ст. до нашої ери) *Сократ* як засновник дослідницького методу закликав до самостійного критичного аналізу істин. Він одним із перших став використовувати індуктивні докази і давати визначення поняттям. Широко застосовував метод діалогу, оскільки саме в діалозі з учнем, на його думку, здійснюється пошук істини. В сократівських діалогах ретельно продуманими питаннями вчитель допомагав виникненню думки, «самозародженню істини» в учневі. Виходячи з єдності мікрокосму

і макрокосму, Сократ стверджував: «Пізнай себе, і ти пізнаєш увесь світ». Ця теза узагальнює педагогічні погляди мислителя.

Теорію Сократа активно розвивали і втілювали в життя його послідовники: Аристотель, Платон, Ксенофонт, Марк Фабій Квінтіліан. Розумове виховання, за *Аристотелем*, має першочергове значення: його неправильність веде до деформації душі, духовного оскудіння, тому головне завдання вихователя — розвивати природу дитини через удосконалення її розуму. На думку *Ксенофонта*, освічена людина має володіти мистецтвом спору, вміти аналізувати, зіставляти, тлумачити обговорені поняття, застосовувати аналогії [100; 195; 509].

*Демокрит*, розробивши основи нової теорії пізнання, розрізнявав чуттєве і розумове знання, підкреслював, що «необхідно вчитися великорозумності, а не багатознанню» [195, с. 58]. Демокрит вважав, що важливим в освіті є не кількість отриманих знань, а виховання інтелекту.

В *епоху Середньовіччя* зароджувалися тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, звільнення її від жорстоких соціокультурних нормативів (Іоанн Дамаскін, Симеон Новий Богослов, Георгій Плефон). Важливою рисою суспільного життя стає високий соціальний статус енциклопедично освіченої людини. Вектор виховання спрямовувався на пізнання власної душі, самовдосконалення. У цей період відкривалися навчальні університети (Болонський, Паризький, Кембрідзький, Оксфордський), де дослідницько-пошукова діяльність знаходилася на першому місці. Навчали коментуванню та критиці текстів, знайомили з метафізикою як методом дослідження природи, філософією.

Провідним ідеологічним рухом *епохи Відродження* став гуманізм як світоглядний принцип, в центрі якого лежить визнання самоцінності людини, її гармонійного всебічного розвитку, здатності до перетворення (Мішель Монтень, Франсуа Рабле, Рудольф Агрикола, Еразм Роттердамський, Х.Л. Вивес). Гуманізм відкривав шлях до пізнання природи людини, визначення її місця на землі, що призвело до пошуку нових форм і методів навчання і виховання. Паростки гуманістичної педагогіки виникли у багатьох

європейських державах. Так, французький мислитель-філософ *М. Монтень* зазначав, щоб людина була здатна самостійно мислити, їй треба допомогти навчитися спостерігати, зіставляти, порівнювати, робити висновки. Тому цінність у формуванні особистості мають лише знання, отримані дослідним шляхом. Філософ вказував на необхідність залучення учнів до дослідницьких дій стосовно навколишнього світу, щоб вони «все перевіряли, а не засвоювали на віру або з поваги до авторитету» [144, с. 116]. На думку Монтеня, дитина стає особистістю не стільки завдяки опанованим знанням, а тому що розвинені здібності критичних суджень. *Еразм Роттердамський*, *Томас Мор*, *Х.Л. Вивес* пов'язували організацію процесу навчання з необхідністю проникнення у закономірності пізнання.

Зростання соціального значення науки і освіти у *Новий час* (XVI — XVII ст.) призводить до формування педагогіки вже як науки зі своїми закономірностями, дослідницькими принципами, експериментальною та теоретичною базою. Новий ідеал особистості передбачав формування людини, здатної осягати світ в її цілісності і на цій основі робити практичні висновки [509]. Для мислителів того часу характерне підтвердження своїх педагогічних висновків даними експериментальних досліджень (Ф. Бекон, В. Ратке, Р. Декарт, Я.А. Коменський). Так, англійський вчений *Френсис Бекон* метою наукового пізнання вважав опанування сил природи шляхом послідовних експериментів. Німецький педагог *Вольфганг Ратке* створив нову науку — методологію освіти, розробив критерії, за якими необхідно вибудовувати наукові педагогічні дослідження і визначати зміст освіти [144; 509].

Один із видатних педагогів-мислителів — *Ян Амос Коменський*, — який є засновником педагогіки у сучасному розумінні, акцентує увагу на принципі систематичності навчання, що дозволяє вихованцю бачити зв'язки між явищами, систему, а не хаос у їх вивченні. У своїй праці «Велика дидактика» Я.А. Коменський підкреслював, що людина повинна все досліджувати і давати всьому імена, знати і бути готовою назвати і зрозуміти, що знаходиться у світі [224]. Особливе значення приділялось розкриттю причинних взаємозв'язків між явищами зовнішнього світу, навчання

учнів їх виявленню і аналізу. В трактаті наводиться думка про те, щоб поставити знання закономірностей педагогічного процесу на службу педагогічної практики, покликаній забезпечити швидке і ґрунтовне навчання, в результатів якого особистість стає носієм знань і вмінь.

Принцип відповідності у дидактиці Я. А. Коменського отримав послідовне обґрунтування. Застосовуючи цей принцип, вчений розглядає чотири стадії навчання, які засновані на єдності законів природи і виховання: 1) самостійне спостереження; 2) практичне здійснення знань; 3) застосування знань, вмінь, навиків у нових умовах; 4) уміння самостійно викласти результати дослідження. Отже, головним завданням педагогічної теорії вченого є збудження мислинневої діяльності учня, розвиток його дослідницьких вмінь.

В епоху *Просвітництва* (кінець XVII — XVIII ст.) обґрунтовувалась ідея необхідної перебудови суспільства відповідно до вимог розуму (Дж. Локк, В. Гумбольдт, К. Гальвецій, Ж. -Ж. Руссо). Англійський філософ-просвітник *Джон Локк* зазначав, що уміння міркувати робить розум, здатним самостійно набувати знань, а найважливішим способом удосконалення розуму стає самоосвіта. Філософ-педагог у своєму трактаті «Про керування людським розумом» наводить спеціальні прийоми і способи формування суджень, розвитку мислення. Наприклад, пропонує кожен факт пов'язувати із загальним положенням, вчити бачити у сукупності усі дані опиту (єдність цілого і частини), не допускати домінування якої-небудь іншої комбінації ідей (аналогія, асоціація), крім тієї, яка випливає з природи самих речей і т.ін. [412, с. 210]. Дж. Локк розширив уявлення про педагогічні засоби, розглянувши не тільки методи навчання, а й методи морального впливу, якими є судження.

*Жан-Жак Руссо* вважав, що дитина на всіх етапах виховання має робити відкриття для себе, зберігаючи допитливість, живий дослідницький розум, відкритість на все життя. У своєму труді «Еміль, або Про виховання» Ж. -Ж. Руссо обґрунтовує необхідність зведення навчального процесу до пошуку як «єдино можливого і важливого

шляху отримання нових знань», стверджує ідею активізації методів навчання шляхом звернення до особистісного досвіду [412].

У кінці XVIII — на початку XIX ст. питанням виховання інтелектуально розвиненої, моральної особистості, здатної до самовдосконалення, приділяли велику увагу великі педагоги-філософи: Й. Базедов, Й. Песталоцці, В. Гумбольдт, Й. Гебардт, Ф. Дистервег.

Видатний швейцарський педагог *Йоганн Генріх Песталоцці*, ідеї якого вплинули на подальший розвиток світової педагогічної думки, надавав велике значення розвиваючому навчанню, виділяв змістові і розвиваючі аспекти процесу навчання, що передбачає висунення нових педагогічних завдань: вироблення у вихованців чітких понять з метою активізації їх пізнавальних сил. Вчений підкреслював, що вчитель повинен надати думці учня певного напрямку, але не шаблону, зробити розум «культурнішим» можна лише прищеплюючи йому методи, шляхи; вчитель повинен «вчити науці» [509]. Отже, Й. Песталоцці порушував питання стосовно формування методологічного мислення у вихованців, оволодіння певними методами пізнання. Акцентуючи увагу на взаємозв'язку виховання і розвитку, виходив з визнання вирішальної ролі доцільно організованого виховання в становленні особистості дитини. З точки зору Й. Песталоцці значущим є те, що б засвоєння дитиною знань не було відірвано від умінь їх застосовувати. Головне завдання раціонально поставленого навчання, на його думку, полягає у педагогічно продуманій організації спостережень дитини, а саме навчання повинно спиратися на власний досвід спостережень як основу знань і необхідну умову збудження активної пізнавальної діяльності. Саме у взаємодії механізмів пізнання й умінь педагог вбачав основу саморозвитку.

У філософсько-педагогічній концепції німецького вченого *Фрідріха Адольфа Вільгельма Дістервега* значне місце приділяється організації дослідницько-пошукової роботи як учня, так і вчителя. Так, в роботі «Керівництво до освіти німецьких вчителів» зазначається, що «не може принести користі така наукова освіта, при якій учень не порівнює загальне, невідоме, з окремим, відомим, роз'яснюючи перше за допомогою останнього... Знання не слід

повідомляти учневі, його треба підвести до того, щоб він сам їх знаходив, самостійно ними оволодівав. Вчитель повинен спрямовувати учня до знаходження нових знань і породження нових думок» [412, с. 363]. Отже, за висловом Ф. Дістервега, вчитель сам має стати дослідником, ніколи не зупинятися у своєму розвитку, постійно збагачувати свої знання і розвивати свої професійні здібності, тобто «підключись про саморозвиток своїх учнів, вчитель має розвиватися сам» [148; 195].

*Перша половина ХХ ст.* відрізнялась різноманіттям педагогічних установок, тенденцій, які знайшли своє втілення у таких напрямках, як екзистенціалістська педагогіка (Ж. -П. Сартр, Єміль Шарт'є), соціальна педагогіка (Д. Дюркгейм, В. Дильтей, М. Макмілеон), педагогіка особистості (Е. Вебер, Г. Гаудиг, Ф. Гансберг), функціональна педагогіка (Е. Клапаред, А. Фар'єр), прогресивна педагогіка (Д. Дьюї), гуманістична педагогіка (А. Маслоу).

Представник прогресивної педагогіки, американський філософ, педагог, соціолог *Джон Дьюї*, розглядаючи виховання як неперервну реконструкцію особистісного досвіду дітей, враховуючи їх інтереси, потреби, здібності і нахили, розробив метод «діяльнісного навчання» або «експериментальний метод» [195; 509]. Виступаючи за практичну спрямованість виховання, Д. Дьюї висунув ідею створення «інструментальної» педагогіки. Згідно з цією концепцією навчання передбачає дії учня, які стають інструментом його пізнання, власного відкриття, способом осягнення істини, що призводить до формування його як особистості. Кінцевим результатом навчання, за Д. Дьюї, повинна стати сформованість навиків мислення, здатність до самонавчання, «становлення системи внутрішньої особистісної орієнтації».

Способом організації такої діяльності є розроблений послідовником Д. Дьюї, американським педагогом Уільямом Килпатриком, метод проектів, що передбачає таку систему навчання, коли учні отримують знання і набувають умінь у процесі виконання системи практичних завдань, які постійно ускладнюються. Це детермінує напрямок дослідницької діяльності вчителя, яка включає такі кроки

щодо організації цільових актів: постановку проблеми, складання плану її реалізації, оцінку її виконання.

*Історія педагогічної думки в Росії* є багатогранною, в ній неодноразово порушувалось питання необхідності застосування у навчанні різних видів і форм дослідницького і наукового методів, способів пізнання. Особливе значення ця проблема набуває в період Просвітництва з розвитком освіти і науки.

Період Просвітництва в Росії (кінець XVII — XVIII ст.) характеризувався новим розумінням освіти, проникненням у вітчизняну педагогічну самосвідомість (І. І. Бецької, М. В. Ломоносов, Л. Ф. Магницький, М. І. Новиков, М. Н. Поповський, В. Н. Татищев). У той час у центрі уваги стояла ідея «саморозкриття» природи людини через науку, неодмінним атрибутом процесу пізнання була признаватися «розсудливість», тобто дія розуму і ума. Так, В. Н. Татищев у своїй книзі «Розмова про користь наук і училищ» висказував думку про необхідність для кожної освіченої людини пізнання самого себе: зовнішнього, тілесного і внутрішнього, духовного, а це пізнання можливе тільки за допомогою науки. Розглядаючи науку як спосіб саморефлексії, В. Н. Татищев стверджував, що головною наукою є та, що дозволяє людині пізнати себе, саме «сутність науки полягає в її практичній корисності, тому що знання — це уміння розрізнявати добро і зло» [25, с. 69].

На думку вченого-енциклопедиста *М. В. Ломоносова*, в основі навчання має бути пізнавальний інтерес, що викликає творче засвоєння навчального матеріалу і розвиток в учнів дослідницьких спрямовань.

Просвітник, письменник, журналіст *М. І. Новиков* звертає увагу на необхідність оволодіння не тільки знаннями, а й способами пізнання, які стимулюють мисленнєву діяльність дитини, змушуючи її думати, міркувати, досліджувати, сумніватися, робити висновки. У педагогічному творі «Про виховання і наставляння дітей» підкреслюється, що «розум дітей має не тільки вправлятися і збагачуватися різними пізнаннями, а й бути таким, щоб вони (діти) набували здатності досліджувати те, що вони бажають знати, відрізнити істинне від помилкового» [25, с. 313].

У другій половині XIX — початку XX ст. в Росії виникли нові педагогічні теорії в галузі виховання, дидактики і методики навчання, які визначили головні завдання народної освіти, серед яких активізація розумової, дослідницько-пошукової діяльності учнів [26; 264; 509].

Видатні педагоги того часу (К. В. Єльніцький, П. Ф. Каптерев, Д. І. Менделєєв, В. П. Недачин, Д. І. Писарев, В. Я. Стоюнін, К. П. Яновський та ін. ) висунули ідеал особистості — вільної, освіченої, здатної до мислєдїяльності, неперервного саморозвитку, перетворення життя. За Д. І. Писарєвим, прогрес суспільного життя досягається головним чином завдяки розповсюдженню наукових знань і збільшенню кількості «мислячих особистостей». Підкреслюється, що «тільки наука здатна створити критично мислячу особистість» [25, с. 133].

У своїй роботі «Думки про наші гімназії» теоретик і практик в галузі педагогіки *В. Я. Стоюнін* розкриває проблему просвітництва, розглядаючи освічену людину як таку, що «шляхом наукових пізнань розвила в собі вищі поняття, які визначають людське життя в її відносинах до всього навколишнього, тобто природи і суспільства» [26, с. 84]. Педагог доходить висновку, що наука забезпечить засвоєння наукового методу, яким спеціаліст має користуватися у своїх дослідженнях.

Відомий педагог-психолог *П. Ф. Каптерев* розглядав проблему самоосвіти, самонавчання, самовдосконалення, підкреслюючи: важливо, щоб людина сама могла вчитися; найважливіше надбання учнів — уміння правильно мислити і говорити. Вчений стверджував, що «розум вище знань, оскільки, володіючи розумом, завжди можливо набути знання...» [26, с. 237]. У цьому контексті особливого значення, на думку П. Ф. Каптерева, набуває евристична форма навчання, яка вимагає від вчителя ґрунтового знання науки, вмінь вести учнів до самостійного відкриття наукових істин. Педагог-вчений закликав до здійснення дослідницької діяльності учнів, яка виявляється у знаходженні зв'язків і відношень між явищами, вираженні їх у законах, складанні понять, визначень.

Висвітлення цієї проблеми знаходимо в роботі *К.В. Єльницького* «Підготовка вчителя до уроку», в якій пропонується звертатися до такої форми навчання як евристична, що збуджує розумові сили учнів. К.В. Єльницький наводить різні способи активізації розумових дій: шляхом зіставлення, порівняння понять і уявлень, складання власних суджень, узагальнень тощо.

На важливість володіння науковими знаннями майбутнім вчителем вказував вчений світового рівня, суспільний діяч *Д.І. Менделєєв*. В роботі «Про напрямок руського просвітництва і про необхідність підготовки вчителів» науковець надає особливого значення розвитку загального філософського світогляду вчителя, що дозволяє чинити вплив на учнівську молодь. Надаючи виключне значення підготовці вчителів, Д.І. Менделєєв стверджував, що «без захоплення наукою не можна чекати маси розумних вчителів та належних плодів від примноження шкіл» [27, с. 431].

Видатний педагог *К.П. Яновський* першочергове значення в особистісному розвитку учня надає заняттям науками, зазначаючи, що «вже одне засвоєння наукових істин чинить надзвичайно могутній вплив на духовний розвиток людини: через поширення розумового кругозору розвиваються розум, почуття, сила волі й утворюється твердість переконань» [27, с. 454]. Вченим підкреслюється значення свідомого, ґрунтовного і глибокого засвоєння наукової істини для духовного розвитку людини. У своїй праці «До питання про наші вищі навчальні заклади» К.П. Яновський підкреслює, що ознайомитися з науковими знаннями студента можна за його науковими роботами, які «тільки і можуть дати уявлення про ступінь його знайомства з наукою, схильність до неї та вміння вивчати її» [27, с. 458]. Стверджується думка про необхідність у вищих навчальних закладах студентам самостійно вивчати предмети, виявляючи «наукову самодіяльність».

Ці ідеї простежуються і в роботах *В.П. Недачина*, який акцентує увагу на питанні розумового виховання учнів, впливу наукового пізнання на розвиток моральних якостей людини, «глибоко просякнутої духом наукового ідеалізму». Головне завдання загальної освіти К.Н. Недачин вбачає у необхідності виховання навиків

самостійно мислити і навчатися, самостійно розбиратися в отриманому науковому матеріалі, живому інтересі й любові до наукових знань. Науковець вказує на взаємозв'язок цих навчальних завдань і методів повідомлення наукових знань, а також обраного для цього наукового матеріалу, що складає сутність наукової освіти.

Видатний педагог-вчений з прогресивними поглядами *П. О. Кропоткін* вказував на доцільність використання методів навчання, їх систематичність у застосуванні з метою ґрунтового та глибокого засвоєння навчальних предметів. Головною передумовою успішності навчання, на думку науковця, є засвоєння спеціалістом наукових методів. *П. О. Кропоткін*им стверджується думка про необхідність розвитку дослідницьких вмінь для успішної праці майбутнього фахівця: «якщо особистість не виробила у собі вміння спостерігати, точно описувати те, що вона спостерігає, здібності відкривати відношення між фактами, на основі цього формулювати індуктивні гіпотези (тобто передбачення, що ґрунтуються на спостереженні) і перевіряти їх — вона не може бути гарним спеціалістом» [26, с. 482].

*В. П. Вахтеров* у своїй праці «Основи нової педагогіки» розкриває значення дослідницько-пошукової роботи учня у розвитку його критичного мислення. Науковець висловлює думку про необхідність розвитку вмінь відкривати, винаходити, узагальнювати, порівнювати, класифікувати та виражати знаходження в усному і письмовому слові. Така вимога дозволить учневі реалізувати рефлексивні дії стосовно кожного здійснюваного спостереження і експерименту. *В. П. Вахтеров* доходить висновку, що нова педагогіка має культивувати внутрішні стимули для саморозвитку учня, цьому завданню слугує застосування у навчальному процесі дослідницько-пошукової роботи учня, яка «привчає ум відшукувати в природі і житті закономірності, здійснювати передбачення наслідків» [26, с. 532]. Дослідницько-пошукова робота розвиває в учнів вміння знаходити шляхи розв'язання кожного питання, обмірковувати кроки у цьому напрямку, аналізувати факти, орієнтуватися в них, виділяти зв'язки, зводячи їх до певних законів тощо.

Про єдність педагогічної і наукової діяльності майбутнього вчителя висловлювався *С.Т.Шацький*. Вчений стверджував, що «вивчення й дослідження педагогічних явищ повинні бути основою педагогічних закладів, ... а педагог має стати спостерігачем і дослідником тих явищ, які перед ним відбуваються» [195, с. 255]. С.Т.Шацький зауважує, що подальша еволюція педагогічної підготовки вчителів неодмінно приведе до того, що у центрі стоятиме наукова робота.

Отже, підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновок*, що в історії світової педагогічної освіти знайшли висвітлення окремі аспекти теорії і практики формування науково-дослідницької культури як вчителя, так і учня. Багатьма філософами, просвітниками, педагогами проповідувались ідеї щодо необхідності дослідницької орієнтації навчання з метою становлення особистості критично мислячої, здатної до мислєдіяльності, самостійного набуття знань, самонавчання і самопізнання. В роботах видатних педагогів увага приділялась таким питанням означеної проблеми як вплив науки на моральний, духовний і розумовий розвиток особистості; застосування різних способів активізації дослідницького пошуку і засвоєння наукових методів; теоретичні аспекти методології науки, теорії пізнання, розкриття сутності науки, наукової освіти.

Значне *українське підґрунття* має проблема дослідницької, пізнавальної діяльності в історії педагогіки. Як відомо [28; 196], в *X-XII ст.* у творах вітчизняних авторів (Івана Вишневського, Юрія Дрогобича, Стефана і Лаврентія Зизанія, Павла Русина, Єпіфанія Славинецького, Кирила Ставровецького) знайшли відображення педагогічні принципи, які стали складовими християнсько-етичних вчень. Основними методами навчання того часу були «сократівський метод» і метод тлумачення.

У творах українського філософа і просвітителя *Івана Вишневського* велике значення надається становленню особистості шляхом самоосвіти. Він радить своїм читачам шукати в його творах «не хитрости слогов сплетенноречивых, а след существа правды»,

оскільки в правді «затворена вечная жизнь — почувствуй и познай это» [28, с. 94]. І. Вишневецький вірив у силу науки і освіти.

Орієнтація на безпосереднє пізнання світу, активізацію розумової діяльності учнів була характерною для братських шкіл (Львівської і Київської) у наприкінці XVI — початку XVII ст. Видатні діячі української культури (Інокентій Гізель, Іоаникій Галятовський, Йосип Горбацький, Лазар Баранович, Симеон Полоцький, Феофан Прокопович), викладаючи в Києво-Могилянській академії, активно впливали на формування педагогічної думки, яка розвивалась у тісній єдності з різними галузями науки. Для Києво-Могилянської академії був характерним не тільки високий рівень освітньої підготовки вихованців, а й педагогічної теорії.

Про важливість спрямованості навчального процесу на дослідження явищ говорив український філософ *Інокентій Гізель*. Приділяючи особливу увагу розвитку вмінь розуміти та розмірковувати, філософ наголошував на необхідності «мислити, що значить думати, адже той, хто мислить, зосереджено думає про об'єкт, який вивчає» [28, с. 108]. У «Творі про всю філософію» чітко простежується знайомий дидактичний принцип, який визначає шлях пізнання від відомого до невідомого. І. Гізель доводить, що інтелектуальне пізнання властиве тільки людині, яка володіє вольовими діями і свідомими устремліннями.

Просвітник, письменник *Іоаникій Галятовський* прагнув науково обґрунтувати природні явища, рекомендував звертатися до експериментального їх вивчення. Дає настанову-правило для учнів: «З молоду не лінився і до науки приліпися, чому навчився в юності, то згодиться у старості» [195, с. 113].

З точки зору відомого українського філософа, богослова *Феофана Прокоповича*, наука є необхідним способом пізнання, сприяє добуванню знань, дає поради щодо виховання. У своєму філософсько-педагогічному трактаті «Промова про заслуги наук, що дорівнюють заслугам зброї» відмічає, що «людина, пориваючись до знань, починає глибше досліджувати природу, що позначається на процесі освіти та пізнанні тих, хто вчиться» [28, с. 132]. Закликаючи до самоосвіти, постійного навчання, Ф. Прокопович зазначав:

«прямим навчанням освічена людина ніколи ситості не має у пізнанні своєму, тому не перестає ніколи вчитися» [28, с. 136].

*Стефан Яворський* закликав людину до активної діяльності у набутті знань. Вказував на об'єктивність існування природи, яка потребує пізнання. На думку філософа, «очевидність пізнання є певна якість і світло пізнання, у якому інтелект так ясно представляє об'єкт, що ніяким чином не може з ним розходитися, бо є його відображенням» [195, с. 123].

Як зазначає мислитель, філософ-гуманіст *Григорій Савич Сковорода*, людина може дійти до щастя тільки через самопізнання. У системі поглядів філософа поняття «самопізнання», «праця», «щастя», «виховання», «освіта» виступають у тісному зв'язку як ключові. Г.С. Сковорода вказує на призначення людини служити суспільству, що тісно пов'язане з розвитком інтелекту, вихованням навиків розумової та фізичної праці. Він розглядає розум як головний регулятор людської діяльності [486].

У своїх працях *Яків Павлович Козельський* відмічав безмірність процесу пізнання, його складність, закликав вчитися ґрунтовному пізнанню у науках. Поняття «наука» трактував як «ґрунтовне пізнання істини, ... здатність людського розуму незаперечно доводити все те, що стверджується або заперечується» [28, с. 156]. Заслуга Я.П. Козельського полягає в тому, що він розробив класифікацію різних галузей наукового пізнання. На думку вченого, людське пізнання є трояким: 1) якщо ми просто пізнаємо істину, то таке пізнання називається історичним; 2) якщо ми пізнаємо причини істини, таке пізнання називається філософським; 3) якщо ми вимірюємо величину речі, або її кількість, таке пізнання є математичним.

Видатний теоретик у галузі педагогіки і організатор народної освіти *Микола Петрович Пирогов* піднімав питання вдосконалення методів навчання, свідомого сприйняття наукових істин учнями, розвитку в них самостійності. Він вбачав головний обов'язок педагога в тому, щоб «науку викладати не стільки для самої науки, скільки для розвитку наукою тієї чи іншої розумової або душевної здібності» [28, с. 177]. У роботі «Завдання вчителя в школі» М.П. Пирогов підкреслює, що мета усіх наукових бесід — це обмін

думками, поглядами і переконаннями тих, хто веде бесіду. Наукові бесіди сприяють пізнанню і роз'ясненню істини, а отже і удосконаленню науки.

Педагог-демократ, засновник наукової педагогіки на Україні *Костянтин Дмитрович Ушинський* доводить, що антропологічне пізнання дає можливість правильно, з урахуванням особливостей формування і розвитку психіки і фізіологічних властивостей особистості учня, визначити зміст навчання і форми його організації. Головним завданням такого навчання стає цілісний, органічний, всебічний розвиток дитини. У педагогічній праці «Педагогічна антропологія» зазначається, що однобічний напрямок знань і мислення ніде не завдає такої шкоди, як у педагогічній практиці [26; 264]. К. Д. Ушинський вважає проблему співвідношення наукового і творчого у педагогіці пріоритетною, без якої не можливо знайти відповідь ні на одне питання, пов'язане з вихованням і навчанням. Для вчителя творчий пошук стосовно досягнень педагогічної науки є найважливішим.

Про необхідність звернення до загальнонаукових методів у повідомленні і засвоєнні навчального матеріалу вказував *Памфіл Данилович Юркевич*. У своїй праці «Методика і особистість вчителя» він виділив два головних методи: аналітичний і синтетичний. Педагог-філософ вважає, що «оскільки методика є формою самого розуму, то вона застосовується усюди, однаково належить до всіх предметів навчання, однаково призводить до руху розумової сили вчителя й учня» [28, с. 177]. Перший метод — аналітичний — дозволяє розкладати дане, щоб знайти його складові частини і найпростіші відношення; другий метод — синтетичний — передбачає роз'яснення і виведення даного зі складових частин. Синтетичний метод відрізняється єдністю, послідовністю. На думку вченого, у синтетичному методі переважає значення загальних понять, чітке усвідомлення яких відрізняє людину освічену від неосвіченої.

У педагогічній концепції *Василя Олександровича Сухомлинського* дослідницька діяльність розглядається як умова ефективної педагогічної праці. Науковець вважає, що «...за своєю логікою, за філософською основою, за творчим характером педагогічна

праця неможлива без елементів дослідження. Важливо, щоб спосіб мислення ґрунтувався на дослідженні, пошуках, щоб усвідомленню наукової істини передувало накопичення, аналіз, зіставлення та порівняння фактів» [506, с. 138]. На думку В.О. Сухомлинського, дослідницький підхід до явищ навколишнього світу набуває особливо великого значення, оскільки процес пізнання дійсності є незамінним стимулом думки. Науковець робить висновок, що вчитель, який уміє проникати подумки у сутність фактів, розкривати причинно-наслідкові зв'язки, уникає багатьох складнощів і невдач. Отже, педагогічна праця стоїть поряд з науковим дослідженням.

Соціально-економічні та культурні зміни, що виникли на початку *XX століття*, спричинили підвищення вимог до пріоритетів освіти, якості знань і навиків, форм їх набуття і реалізації у світі в цілому.

У розробці проблем організації навчання в дидактиці *20-х рр. XX ст. в Україні і Росії* особлива увага приділялась можливостям застосування дослідницького підходу, позиченого з американської педагогіки. В трактовці педагогів того часу дослідницький підхід розглядався як загальний принцип в навчальному процесі, який має знаходити своє відображення в усіх формах навчальної роботи учнів — в активно-трудовому, лабораторному, евристичному методах навчання.

Учені-педагоги (К.М. Вентцелем, С.І. Гессеном, С.Т. Шацьким) намагалися теоретично обґрунтувати і реалізувати на практиці раціональні форми організації навчальних занять, нові методи викладання (лабораторний, дослідницький, екскурсійний і т.ін.). На думку К.М. Вентцеля, педагогічний процес має будуватися на пошукових, дослідницьких методах, а вчитель повинен тільки створювати умови, за яких учень зможе самостійно набувати знань. Як стверджує *С.І. Гессен*, мета навчання полягає не у передачі учням знань з основ наук и формуванні практичних умінь і навиків, що характерно для прихильників реальної освіти, і не у формуванні раціонального мислення на основі оволодіння учнями логічними прийомами дедукції і індукції, що характерно для прихильників

формального розвитку розуму, а у озброєнні їх методом науки, тобто іншими словами, завдання педагога полягає в тому, щоб підготувати учнів самостійно добувати знання, творчо застосовувати їх у життєдіяльності [117].

У 60–70 — *ті роки ХХ ст.* отримала розповсюдження концепція проблемного навчання, висунута *Джеромом Сеймуром Брунером*, яка пропонує структурування навчального матеріалу таким чином, щоб для його засвоєння учень спирався на евристичне мислення. Навчання шляхом розв'язання проблем пов'язувалося з процесом самовираження вихованця, що створює стійку мотивацію навчання.

Ідеї проблемного навчання знайшли широке втілення у теорії і практиці вітчизняної освіти (Б. П. Єсіпов, І. Я. Лернер, М. І. Махмутов, М. М. Скаткін, Н. Ф. Тализіна). Проблема постановка навчальних завдань визначалась як ефективний дидактичний метод навчання.

У 80-ті роки з'явилась низка науково-педагогічних праць, присвячених методології та методиці педагогічних досліджень (Г. В. Воробйов, М. О. Данилов, В. І. Загвязинський, В. В. Краєвський, Н. Д. Никандров, О. І. Піскунов, В. М. Полонський), організаційно-дидактичним аспектам дослідницької підготовки і науково-дослідної роботи учнівської молоді (Ю. К. Бабанський, В. В. Давидов, В. І. Журавльов, В. І. Загвязинський, В. А. Кан-Калик, А. А. Киверляг, В. О. Сластьонін, М. О. Сорокін, В. Е. Тамарін, І. В. Усачова, Д. Г. Цхакая, О. І. Щербаков), висвітленню питання дослідницьких вмінь в особистісному розвитку вихованця (В. І. Андреев, О. М. Матюшкін, Н. М. Яковлева). Однак культурологічний ракурс проблеми залишався маловивченим і потребував спеціальних досліджень.

Таким чином, аналіз наукових джерел свідчить, що в історії педагогічної думки ідеї застосування дослідницького методу, активізація розумової діяльності вихованців у навчально-пізнавальному процесі посідали значне місце. Так, в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувається вимога розумового виховання людини, пошук істини. Для епохи Відродження характерні ідеї, пов'язані з самостійністю мислення, судження, дослідження. Однією з головних тез педагогічної освіти епохи

Просвітництва є розвиток дослідницьких умінь, саморозкриття учня через науку. Основним гаслом педагогічних розробок початку ХХ століття стає застосування методів — евристичних, дослідницьких, експериментальних, — а також методу проєктів, які дозволяють в іншому ракурсі організовувати традиційний навчальний процес. Однак системне вивчення різних аспектів науково-дослідницької культури у професійній підготовці фахівців, питання методології педагогічної науки набувають особливого значення тільки у другій половині ХХ століття.

## **2.2. Дослідження проблеми формування науково-дослідницької культури студентів — майбутніх вчителів в освітній практиці за кордоном (Німеччині, Франції, Англії, США)**

У процесі глобалізаційних змін у світі, зокрема в Європі, формування загальноєвропейського освітнього простору зорієнтоване на зближення систем підготовки педагогічних кадрів у країнах Європейського Союзу, вдосконалення цих систем на основі пошуку спільних критеріїв професійних якостей «педагога-європейця». Загальноєвропейський простір в освіті (European Dimension in Education) розглядається як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є сукупність спільних ціннісних орієнтацій, пов'язаних, насамперед, з розумінням значущості вчителя як особистості-творця, здатного до дослідницького відкриття, створення інноваційно-пошукового навчального середовища.

У 1999 рр. багатьох європейських університетах було введено принципово новий додатковий навчальний курс «Євронауки», основним завданням якого є ознайомлення із сутністю ЄС, формування вміння критично аналізувати функціонування суспільних секторів різних країн, підготовка до практичного розв'язання загальноєвропейських проблем, зокрема дослідницького навчання (В.Б. Гаргай, Л.П. Пуховська, А.І. Турчин).

На сьогодні в країнах Західної Європи простежується новий напрямок у педагогічній

освіті — дослідницько-орієнтований, — що концентрує в собі інноваційний підхід до педагогічного процесу, який будується як пошук нових пізнавальних орієнтирів. Дослідницько-орієнтоване навчання розглядається як таке, що ставить учня (студента) в ситуацію самостійного оволодіння поняттями і підходом до вирішення проблем у процесі пізнання. Проблема пошукового дослідницького-орієнтованого навчання реалізується як інноваційне навчання, спрямоване на формування творчого і критичного мислення, досвіду та інструментарію науково-дослідницької діяльності, рольового та імітаційного моделювання [441].

У загальноєвропейському педагогічному просторі відома значна кількість програм учительської підготовки, в яких одним з головних завдань є розвиток у майбутніх фахівців дослідницького мислення, умінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності. Серед них програми, орієнтовані на підготовку «вчителя-вченого» (Broadfoot P. [566]), «вчителя-дослідника» (Elliot J. [569]), «вчителя, який рефлексивно самоуправляється» (Fullan M., Hargreaves A. [570]), «вчителя — рефлексивного практика» (Schon D. A. [581]). У програмах розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх учителів, характер навчальної взаємодії, що трансформуються, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

Аналіз наукових праць [157; 184; 206; 390; 447; 479; 512] свідчить, що в зарубіжній дидактиці проблема формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців-вчителів здебільшого вивчається у діяльнісному (технологічному) аспекті як керування науково-дослідницькою діяльністю, що передбачає виявлення її основних принципів, завдань, етапів здійснення. Науково-дослідницька діяльність розглядається, насамперед, як спосіб інтенсифікації навчального процесу і підвищення професійної підготовки майбутніх фахівців. За визначенням німецького вченого Я. Ольберца, наукова діяльність студента — це «самостійне і творче засвоєння та застосування знань, вмінь і способів соціальних відношень у навчальному процесі на основі розв'язання наукових проблем, які слугують їх спеціальній освіті і розвитку особистості і, можливо, приводять до суспільно-корисних результатів» [580, с. 119].

Загальною тенденцією для навчального процесу в зарубіжній вищій школі, зокрема педагогічній, є пролонговане залучення студентів з першого курсу навчання до науково-дослідницької діяльності з гнучкою варіативною організацією форм [570]. Існуюча концепція розвитку дослідницьких вмінь і поведінки студентів реалізується в умовах багаторівневої підготовки, яка охоплює такі взаємопов'язані етапи:

- на молодших курсах в рамках базового рівня здійснення навчально-дослідницької діяльності;
- на старших курсах в рамках основного рівня навчання наукова діяльність студентів;
- на післядипломному рівні виконання педагогічних експериментів.

Для зарубіжної вищої школи характерним стає те, що дослідницька діяльність студентів набуває статусу, який прирівнюється до головних форм навчальних занять (лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять), продуктивна дослідницька діяльність просякає усі складові навчального процесу і стає його визначальною ознакою (В.К. Єлманова, Ю.В. Кіщенко, С.І. Синенко).

У зв'язку з інтенсивним розвитком структури наукової кооперації ВНЗ, коледжів і виробництва особливої значущості набуває тенденція до розширення міждисциплінарної дослідницької діяльності студентів. У практиці зарубіжних вищих шкіл у рамках міждисциплінарного наукового дослідження виникли і продовжують розвиватися на якісно нових засадах різні кооперативні форми дослідницької діяльності студентів: студентські технологічні центри, міждисциплінарні наукові бюро, наукові студентські гуртки, колективи молодих дослідників та інше (Н.В. Сичкова, М.П. Лещенко).

Вивчення зарубіжної педагогіки (В. Кеслер, Ф.Л. Ратнер, Г. Шенке) свідчить, що у вищих навчальних закладах *Німеччини* організація науково-дослідницької діяльності студентів базується на концепції вищої освіти В. Гумбольдта, тобто поєднанні навчальної та науково-дослідної роботи. Навчання у ВНЗ розглядається

як «робота над наукою і разом з наукою, рід діяльності, що наближується до дослідження» [447, с. 23].

Питання залучення студентів до науково-дослідницької творчої діяльності, участі у впровадженні її результатів стає пріоритетним у вищій школі Німеччини. Видатні німецькі вчені (Ф. Вальтер, З. Кіль, Я. Ольберц, В. Ян) доходять висновку, що засвоєння майбутніми фахівцями науково-методологічних знань і вмінь, становлення методологічних позицій являють основу інтенсифікації навчального процесу у вищих школах. Науково-методологічна освіта розуміється як реалізація науково-дослідницької діяльності, яка не можлива без методологічних основ, знань щодо наукових методів і оволодіння ними. Як наголошує педагог-вчений В. Ян, «кожний випускник вищої школи має володіти методами наукової праці і навиками наукової роботи» [572, с. 18].

Розробляючи коло проблем «наука — наукова діяльність — самостійна наукова діяльність студентів», німецький педагог З. Кіль вказує на те, що остання, як інтегруюча складова навчального процесу, є в умовах вищої школи необхідною формою студентської діяльності; самостійна наукова діяльність співвідноситься з науковими дослідженнями і вимогами суспільної практики та вимагає самостійних, свідомих і творчих дій. Вчений зазначає, що ця діяльність має розглядатися у контексті її включення у педагогічний процес, особливо в аспекті особистісно-освітньої і виховної дієвості. Підкреслюється, що студента слід привчати до точного спостереження і аналізу, експериментування; виховувати його логічне, критичне, проблемно-орієнтоване міждисциплінарне мислення; поступово ставити в такі умови, які передбачають формування вмінь розуміти складні взаємозв'язки, бачити протиріччя, задавати питання, проявляти наукову допитливість, продуктивні сумніви, висловлювати власні думки та ідеї [575].

Найбільш повно питання науково-методологічної освіти студентів у навчальному процесі представлені в роботах Д. Шалє, який розглядає її як засіб і умову активної самостійної наукової діяльності студентів у навчальному процесі, як мету і результат цієї діяльності для майбутньої професійної діяльності [447].

У «Завданнях університетів і вищих шкіл...» підкреслюється роль і значущість теоретичної науково-методологічної освіти студентів у їх професійному становленні. Перед університетами, вищими школами і науковими академіями ставиться мета стосовно підвищення рівня освіти та кваліфікації кадрів і визначаються такі взаємопов'язані завдання [576]:

- перспективне вивчення фундаментальних наук, що вимагає визначення наукових стратегій, чітких теоретичних і методологічних вихідних позицій і розвитку адекватного науково-методологічного інструментарію;
- формування у студентів стратегічного мислення і оволодіння методами тієї галузі науки, що вивчається, у дисциплінарному і міждисциплінарному плані.

Особливістю навчального процесу у ВНЗ Німеччини є запроваджене ще з кінця 60-х років «дослідницьке навчання» [447; 479]. Як зазначає Р. Райнботе, дослідницьке навчання має стати науковою фазою освіти, в якій застосовуються усі можливості для експериментування і досягнення високого теоретичного рівня підготовки. Суть навчання в тому, що студенту, який виявив здатність до науково-дослідницької діяльності, присвоюється звання «студента-дослідника» і надається не тема дипломної роботи, а тема дисертаційного дослідження. Такі студенти вчать за індивідуальними планами і створюють дослідницькі колективи і секції.

В. Кеслер дослідницьке навчання характеризує як науковий процес підвищення кваліфікації, як фазу концентрованої дослідницької роботи, в результаті якої завершується дослідження, що має наукову і практичну користь, і студент набуває наукову кваліфікацію [574]. Вченим розробляються «властивості» студента-дослідника, які оцінюються за такими критеріями: здатність до генерування наукових ідей, обізнаність у політичних і суспільних витаннях, спеціальні наукові знання іноземних мов, наполегливість у розв'язанні наукових проблем; здатність до роботи у колективі; прагнення до публікацій, інтерес до наукових питань суміжних дисциплін.

Удосконалення вмінь науково-дослідницької діяльності студентів за кордоном, зокрема у Німеччині, здійснюється шляхом залучення їх до наукових студентських гуртків, молодіжних об'єктів, а також розв'язання завдань у рамках індивідуальних навчальних планів (складання бібліографії, аналізу літератури тощо), підготовки курсових і дипломних робіт, навчальних проєктів, написання доповідей, виступів на наукових студентських конференціях, наукових колоквиумах (Н.В. Абашкіна, Т.І. Вакуленко, В.А. Гаманюк, С.І. Синенко).

У дидактиці вищої школи Німеччини посилюються функції викладача як наукового керівника і консультанта, а також відповідні форми кооперації між викладачами і студентами (В. Арнольд, Ф. Вальтер, В. Кньохель, Ф. Лихтенеккер, Р. Рецке). Так, Ф. Вальтер пов'язує високу продуктивність наукової роботи студентів з позитивним розвитком відношень між викладачами і студентами, їх співпрацею і партнерськими взаємовідносинами. Поділяючи ці позиції, В. Арнольд і Г. Кньорншильд доходять висновку щодо необхідності тісної співпраці викладача і студента, їх спільної відповідальності за результат у процесі науково-продуктивної діяльності [579].

До пріоритетних напрямів реформування системи освіти *Франції* належить удосконалення підготовки і освіти вчителів, завдяки навчанню через дослідницьку роботу, масове запровадження в освітній процес інновацій, створення нових навчально-науково-дослідних установ вищого рівня [479]. Такими установами системи неперервної освіти у Франції стали заклади підготовки кадрів народної освіти та Університетські інститути підготовки вчителів (УПВ).

Досвід професійної підготовки педагогічних кадрів Франції свідчить (В.П. Лащихіна), що французькі Університетські інститути підготовки вчителів передбачають таку інваріантно-варіативну побудову програм, яка спрямовані на дослідництво та інновацію у підготовці педагогічних кадрів і уможливають оволодіння фундаментальними психолого-педагогічними знаннями в єдності з досвідом педагогічної діяльності. За оцінкою професора

Нантського університету М. Олтена, за останні роки УППВ посіли міцні позиції в системі освіти країни, «ставши закладами, що об'єднують традиційні методи підготовки вчителів з методом дослідницької роботи» [565, с. 21].

Вагомий внесок у розробку теоретико-методологічних засад розвитку системи педагогічної освіти Франції в ракурсі забезпечення науково-дослідної роботи студентів, їх розумового розвитку зробили такі відомі зарубіжні вчені, як М. Альте, Д. Бансель, К. Беда-ріда, А. Валлон, Ж. Капель, П. Ланжевен, Ж. Фурастьє, Е. Шарт'є. Так, представник традиційної дидактики Ален (Е. Шарт'є), розмірковуючи про повноцінну освіту, вказував на пріоритетність освітніх цінностей, що концентруються у науковій думці. Головною метою навчання, за висловом Алена, є «гімнастика розуму», формування «голодної думки мисливця за знаннями» [144, с. 58]. Вченим вказується, що крім набуття знань, вихованцю слід навчитися управляти власною пізнавальною діяльністю.

У практиці вищої школи Франції спостерігається зміщення акценту з навчальної на науково-дослідну роботу, визначаються основні вимоги до студентів, а саме: оволодіти ґрунтовними теоретичними знаннями, вміти застосовувати їх на практиці; навчатися встановлювати міжпредметні зв'язки, проводити наукові дослідження, аргументувати обраний арсенал методологічних засобів, визначати свої методологічні позиції і методи дослідження (В.П. Лащихіна, Т.І. Левченко, В.Я. Пилиповський). Такі вимоги забезпечують глибоке засвоєння студентами знань з дидактики та методики навчання певної дисципліни, яку вони будуть викладати у будь-якому закладі освіти, підвищенню їх професійної компетентності.

Розвиток науково-дослідницької культури майбутніх педагогічних фахівців в Англії здійснюється на всіх етапах безперервної освіти шляхом включення студентів у різноманітну дослідницько-пошукову діяльність, здійснення дослідницьких проектів. Однією з пріоритетних цілей професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя стає виховання і становлення педагога-дослідника,

мислячого практика, що володіє професіоналізмом і компетентністю [18].

У спеціальному розділі Білої Книги (1997), присвяченому вчителю [18], окреслено такі завдання:

- орієнтація вчителів і керівників шкіл на новітні дослідження у вивченні педагогічної майстерності;
- забезпечення оперативного доступу до наукових досліджень, новітнього навчального матеріалу і навчальних засобів;
- забезпечення умов для обміну передовим педагогічним досвідом;
- створення на базі шкіл своєрідних дослідницьких лабораторій для проведення експериментів і апробацій інноваційних методів навчання.

Особливого значення набуває післядипломне навчання, яке розглядається як невід'ємна частина навчального процесу у вищій школі. Серед головних концептуально-організаційних моделей неперервного навчання працюючих вчителів виділяють такі: технологічна модель (відома, як модель Б. Джойса і Б. Шоверса); рефлексивна модель; навчання на базі проектів [479]. Технологічна модель передбачає розширення дидактичного інструментарію вчителя, надання йому допомоги в оволодінні новими педагогічними технологіями; педагогічними нововведеннями. У межах рефлексивної моделі навчання післядипломна освіта і підготовка педагогів будується як пошук нових пізнавальних орієнтирів, підвищення пізнавальних можливостей працюючих учителів на основі їх самоспрямованості. Моделі навчання на базі проектів пропонуються вчителям з високим рівнем схильності до дослідництва, аналізу, рефлексії.

Надбанням англійської теорії та практики вчителів є гнучкі навчальні плани, за якими уможливорюється вивчення теорії вищого порядку, пов'язане з методологічними знаннями.

Отже, підсумовуючи вище викладене слід зробити висновок: основними тенденціями розвитку системи підготовки педагогічних кадрів у європейських країнах (Німеччині, Франції, Англії)

на сучасному етапі розвитку суспільства є: фундаменталізація педагогічної освіти, що забезпечується посиленням єдності теоретичної і практичної, навчальної і науково-дослідної складових професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів; підвищення рівня науково-методологічної освіти, активне залучення студентів до науково-дослідницької діяльності, «онаучування» діяльності майбутнього фахівця; активізація дослідницьких, рефлексивних, інноваційних форм навчання тощо.

У США науково-дослідницьку культуру студентів необхідно розглядати в ракурсі формування готовності до науково-експериментальної роботи, емпіричних практико-орієнтованих досліджень. «Прогресивна» освіта, засновниками якої були Джон Дьюї, Вільям Килпатрик, Бойд Боулд, Уільям Джемс, висуває вимоги активізувати експериментальну роботу в навчальних закладах, пошук нових активних методів навчання, за яких вихованець стає суб'єктом навчального процесу і добувачем знань. Відбувається підвищення авторитету науки в усіх сферах професійного життя, розширення галузей досліджень, у тому числі і в освіті.

Широко відома дослідно-експериментальна робота таких американських вчених, як М. Ліпман і Т. Сайзер, які виступають активними прихильниками ідеї щодо необхідності активного розумового розвитку дітей, їх допитливості, вмінь мислити, аналізувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки [296].

Розробляються методики пошукової орієнтації, поширюється дослідницька методика американського педагога Дж. Шваба (сер. 60-х рр.), що іменується як «Запрошення до дослідження». Загальний алгоритм методики можна представити у такому вигляді [144]:

- ознайомлення з предметом дослідження;
- постановка проблеми і з'ясування труднощів;
- пошук можливих рішень проблеми;
- способи подолання труднощів шляхом перегляду дослідницьких підходів при плануванні, пошуку і структуруванні даних, формулюванні висновків і т.ін.

У вищих навчальних закладах — дослідницьких університетах викладання поєднується з фундаментальними і прикладними

розробками. Провідні професори американських університетів глибоко впевнені, що в інтересах покращення підготовки кадрів життєво необхідною є активна участь студентів у серйозній дослідницько-пошуковій роботі. Науково-дослідницька робота розглядається як активний метод навчання у вищих навчальних закладах, що має значення у становленні майбутніх фахівців будь-якого рівня (В.Б. Гаргай, Н.В. Сичкова, Т.С. Кошманова, М.Ю. Красовицький). У дослідницьких університетах активно застосовуються такі методи дослідницького навчання, як «етнічна автобіографія», складання портфоліо, розробка проектів, «метод кейсів», «аутентична бесіда», «публічна презентація», які спрямовані на активізацію критичного, аналітичного, рефлексивного, продуктивно-творчого мислення.

У розробленій федеральним урядом програмі розвитку освіти в ХХІст., яку Конгрес прийняв як закон «Освіта в Америці — 2000» підкреслюється, що навчально-дослідницька діяльність в освіті об'єднана загальними стратегіями, спирається на глибоке вивчення шкільної практики.

Поширена грантова система, що висуває на перший план прикладні дослідження, результати яких мають практичний характер і можуть бути використані школами і вчителями у педагогічній діяльності. Грантова система вимагає від дослідника доказовості та достовірності розроблених ідей, чіткої організації дослідження, його емпіричної бази, критерії оцінки результатів експериментальної роботи.

Сильною стороною педагогічної науки в США є широкомасштабні прикладні розробки, що озброюють вчителів новими практичними прийомами і способами навчання і виховання. Передбачено співпрацю університетів, коледжів і дослідницьких підрозділів департаментів освіти штатів в галузі науково-освітніх розробок. Розвинена пошуково-творча діяльність шкіл, залучення вчителів і керівників шкіл в дослідницьку роботу, розробку широких науково-практичних програм під керівництвом спеціалістів-дослідників. Обов'язковість експериментальної роботи, наукова строгість її організації (розробка критеріїв, способів перевірки результатів

досліджень, що здійснюються тощо) стають необхідністю у педагогічній практиці вчителя, забезпечуючи достовірність концепцій, програм, моделей і можливість їх застосування в інших школах і навчальних закладах.

Характерною рисою організації науково-педагогічних досліджень є особлива увага до інформації і розповсюдження результатів досліджень. Ці функції виконують численні центри, публікуючи результати наукових пошуків, серед яких слід виділити щомісячний інформаційний журнал «Resources in Education» («Джерела в освіті»). Значну роботу щодо поширення результатів науково-педагогічних досліджень здійснює педагогічне об'єднання «Фі Дельта Каппа», яке знайомить практичних працівників з новими теоретичними концепціями і інноваційною практикою шкіл.

Таким чином, вивчення педагогічного досвіду у вищій школі за кордоном (Німеччині, Франції, Англії, США) свідчить, що застосування різноманітних видів і форм дослідницького навчання, виконання досліджень у безперервній професійній освіті, інноваційна регламентація навчальних планів, фундаменталізація освітнього простору — це ті фактори, які сприяють розвитку критичного, міждисциплінарного, аналітичного, методологічного мислення майбутнього фахівця-вчителя і створюють необхідні умови для формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів.

### **2.3. Сучасний стан теорії формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя у вітчизняній педагогіці**

У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України наголошується на необхідності запровадження у систему освіти і науки передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство. Підкреслюється важливість дослідницької діяльності та навчання у цій сфері з метою підтримки та підвищення якісного

рівня вищої освіти та посилення її конкурентоспроможності [19; 68; 69].

Проблема взаємодії освіти і науки у контексті перспектив розвитку суспільства, «онаучнення» сучасного освітнього простору має своє висвітлення в роботах таких українських науковців, як В.П. Андрущенко, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, В.А. Семиченко, О.С. Снісаренко, В.В. Олійник. Вчені вказують на значущість підготовки майбутнього фахівця-дослідника, науковця, здатного до постійного оновлення наукового й практичного знання, навчання протягом всього життя.

На сучасному етапі розвитку вітчизняної освіти посилюється значущість науково-дослідницької культури як способу діяльності, професійної та творчої самореалізації студентської молоді на всіх етапах і напрямках професійної підготовки, що регламентується вимогами Законів України «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Статуту вищого навчального закладу, базується на Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Зазначається, що якість вищої освіти безпосередньо пов'язана з питаннями підвищення рівня навчальних і наукових досліджень в університетах, приведення їх у відповідність до європейських стандартів і науково-методичного забезпечення.

Аналіз наукових праць свідчить, що у сучасній педагогіці вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя здійснюється здебільшого з позицій діяльного або особистісно-діяльного підходів і має такі напрями:

- науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, найважливіший стратегічний напрямок забезпечення якості професійної освіти майбутніх вчителів (О.О. Абдулліна, В.І. Андреев, В.П. Андрущенко, С.П. Бондар, С.У. Гончаренко, М.Б. Євтух, Г.Т. Кловак, М.О. Князян, В.В. Краєвський, В.Г. Кремень, Є.В. Кулик, О.М. Микитюк, О.М. Новиков, І.Ф. Прокопенко, В.Г. Риндак, В.А. Семиченко, О.О. Снісаренко);

- науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю і виступає в якості методу, який підвищує ефективність педагогічної діяльності (В.І. Андрєєв, Є.С. Барбіна, І.М. Богданова, В.В. Борисов, В.І. Загвязинський, І.А. Зимня, Л.С. Коржова, В.С. Лазарєв, Г.Ю. Ніколаї, О.П. Павленко, О.М. Пехота, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєва, Н.В. Сичкова, Л.Ю. Султанова, О.А. Шашенкова);
- науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції, якостей-мотивів тощо) фахівця-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою розв'язання певної професійної проблеми (А.М. Алексюк, Н.О. Амеліна, В.І. Андрєєв, М.А. Байдан, С.П. Балашова, Н.В. Кічук, Т.Д. Мишковська, Н.Ю. Посталюк, Н.В. Сичкова та ін.);
- науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів (Г.О. Балл, С.У. Гончаренко, В.В. Краєвський, В.А. Кушнір, О.М. Микитюк, В.М. Полонський).

Вченими підкреслюється, що система професійної підготовки у вищій педагогічній школі має бути спрямована на становлення вчителя-дослідника з новим типом мислення, якому притаманний високий динамізм, для якого головним є культ пошуку пізнання, а не культ знань. Особливістю науково-дослідної роботи у вищому навчальному закладі стає професійне спрямування її змісту на забезпечення формування творчо мислячого, всебічно підготовленого до практики, ідейно свідомого фахівця.

Однак науково-дослідницька культура як системно-інтегроване динамічне утворення, особистісний феномен, що представляє певний спосіб діяльності майбутнього вчителя, його професійного

самовизначення, виявлення «сутнісних сил» залишається на сьогодні маловивченою і потребує спеціальної наукової рефлексії.

Особлива увага науковцями приділяється вивченню таких понять, як «дослідницький метод», «дослідницький підхід», «дослідницька технологія», «дослідницька діяльність», розкриттю їх сутнісних і функціональних характеристик, розробці педагогічних і організаційно-методичних умов щодо реалізації дослідницького методу, дослідницького підходу, дослідницької технології у навчально-виховному процесі. Так, дослідницький метод (І. Я. Лернер, О. Я. Савченко) розглядається як такий, що забезпечує інтелектуальний розвиток вихованців, перетворюючи сам процес засвоєння змісту освіти на пошуково-творчий, дослідницький. У цьому аспекті процес навчання набуває евристичного характеру, потребуючи активної, критичної, усвідомленої мислєдїяльності в системі «студент-викладач» («учень-вчитель»). Реалізація дослідницького підходу, на думку С. А. Ракова [445], здійснюється через дослідницьку діяльність та навчальні дослідження, шляхом рефлексування яких набувається індивідуальна, особистісна методологія проведення досліджень. Науковцем зазначається, що завдяки дослідницькому підходу усі форми навчального процесу (лекції, практичні заняття, лабораторні заняття, індивідуальна та самостійна робота, курсові та дипломні проекти) у ВНЗ просякнуті ідеями досліджень. Сутнісною характеристикою дослідницької технології навчання вважається дослідницька діяльність (М. В. Кларін, О. П. Павленко, О. М. Пехота). Науковцями зазначається, що дидактичним завданням дослідницької технології є забезпечення освітньої підготовки та цілеспрямоване формування особистісних якостей шляхом становлення досвіду дослідницької роботи. Отже, вивчення проблеми формування науково-дослідницької культури вчителя підготовлено низкою наукових праць, в яких порушуються ті чи інші аспекти.

На початку ХХІ століття з'явилась велика кількість навчально-методичних посібників, присвячених проблемі організації науково-дослідної роботи студентів, висвітленню її основних видів і форм (А. І. Байдан, М. М. Дубінкіна, С. В. Єфремов, І. П. Краснощок,

В.Д. Мигаль, О.Л. Музика, І.С. П'ятницька-Позднякова, І.С. Руснак, О.М. Семенов, В.К. Сидоренко, Ю.О. Туранов, В.І. Уруський, А.Г. Філінюк, В.М. Шейко), розроблені методичні рекомендації до написання курсових, дипломних, магістерських робіт (Л.В. Артемова, Л.І. Воротіна, Ю.А. Грицай, В.О. Коломієць, О.М. Пехота, ), навчальні програми і посібники, в яких розглядаються питання методології педагогічних досліджень, методологічних підходів у науково-дослідницькій діяльності (А.М. Єріна, С.Ф. Артюх, А.Я. Баскаков, І.С. Волощук, І.Ю. Горбатенко, О.В. Клименюк, В.В. Ковальчук, О.М. Коханко, О.В. Крушельницька, А.А. Лудченко, Г.Ю. Ніколаї, В.Л. Пілюшенко, М.М. Свердан, С.М. Соловйов, Д.М. Стеченко, Н.В. Туленков, В.В. Тушева, Г.С. Цехмістрова).

Проблема організації науково-дослідної роботи у ВНЗ в історико-педагогічному аспекті знайшла своє висвітлення в роботах таких науковців, як А.М. Алексюк, М.Б. Євтух, С.Т. Золотухіна, Г.Т. Кловак, О.М. Микитюк та ін. Вченими обґрунтовується необхідність звернення до аналізу минулого, що дасть можливість визначити теоретичні засади науково-дослідної роботи, її вдосконалення та оптимального управління в сучасних умовах.

Вивченням особливостей підготовки майбутніх вчителів до педагогічної дослідницької діяльності з огляду на певну спеціальність і специфіку вивчення предметних циклів займалися С.П. Балашова (природознавчі дисципліни), С.Ю. Білоус (технічні дисципліни), І.П. Єрмакова (суспільствознавчі дисципліни), Є.В. Кулик (трудове навчання), М.О. Князян (іноземні дисципліни); Л.Г. Арчажникова, В.А. Лісовий, М.І. Фалько, О.П. Щолокова (музичні дисципліни).

Аналіз дисертаційних робіт українських вчених свідчить, що, починаючи з 90-х років ХХ століття особлива увага приділялась таким проблемам, як: змістовні характеристики структурних компонентів дослідницької діяльності і розроблення класифікації дослідницьких вмінь (І.В. Каташинська, 1992); дидактичні умови загальнонаукової підготовки спеціалістів у багатоступеневій інженерній освіті (Е.В. Лузік, 1996); формування готовності майбутнього вчителя до проведення педагогічної дослідницької діяльності

(В.В. Борисов, 1997; Л.С. Коржова, 2002; Л.Ю. Султанова, П.П. Горкуненко, 2007); самореалізація творчого потенціалу старшокласників у науково-дослідницькій діяльності (Л.С. Левченко, 1999); розробка дидактичної системи навчально-дослідних завдань з метою формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників (Н.Г. Недодатко, 2000); дослідницькі вміння як невід'ємна складова професійних умінь вчителя (Т.Д. Мишковська, 1999; С.П. Балашова, 2000); дослідницька позиція вчителя, ознаки її прояву (В.А. Лісовий, 2003); формування інтересу студентів до науково-педагогічних знань, його вплив на становлення професійної майстерності (Л.І. Крамаренко, 2005); формування дослідницьких умінь як комплексу професійних якостей вчителя музики (М.І. Фалько, 2005); історичні аспекти вивчення науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти ХІХ-ХХ ст. (О.М. Микитюк, 2004; Г.Т. Кловак, 2005; С.В. Єфремов, 2010); теоретичні і практичні аспекти підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності (Є.В. Кулик, 2006); структура і функції самостійно-дослідницької діяльності майбутнього вчителя, закономірності її формування в системі ступеневої підготовки (М.О. Князян, 2007); особливості дидактичної, методичної організації науково-дослідної діяльності старшокласників та способи її реалізації в умовах наукового товариства загальноосвітнього навчального закладу (С.О. Васильєва, 2007); формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності (О.В. Марченко, 2007); педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх вчителів у процесі науково-дослідної роботи (О.В. Єгорова, 2008); підготовка майбутніх вчителів до використання дослідницької технології у професійній діяльності, технологізація навчально-виховного процесу на основі дослідницького методу (І.П. Єрмакова, 2011) та інші.

Висвітлення в дисертаційних роботах окремих аспектів науково-дослідницької культури можна згрупувати таким чином: *діяльнісний (технологічний) аспект* (дидактичні та методичні умови організації науково-дослідної роботи вихованців, особливості розгортання науково-дослідницької діяльності, психолого-педагогічні основи класифікації її організаційних форм, реалізація

дослідницького навчання); *особистісно-творчий аспект* (особистісні якості студента-дослідника (дослідницькі здібності, дослідницькі вміння), що забезпечують ефективне здійснення дослідницького пошуку; *аксіологічний аспект* (світоглядні, дослідницькі позиції майбутнього вчителя-дослідника, його мотиваційно-ціннісна сфера).

Таким чином, досягнутий теоретичний рівень розробки проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя вимагає системного й цілісного її вивчення у розрізі різних науково-методологічних підходів, з урахуванням сучасних вимог до професійної, загальнонаукової, культурологічної підготовки студентів вищої педагогічної школи. Слід зазначити, що означену проблему краще досліджено у Росії (Н.В. Ардашова, В.І. Маркова, Т.Є. Климова, А.Л. Шихова, С.В. Шмачиліна та інші), ніж на Україні (В.А. Семиченко, І.А. Сенча), яка потребує спеціального аналізу і наукової рефлексії з огляду на вимоги вищої педагогічної школи української держави.

Аналіз наукового фонду свідчить, що поняття «науково-дослідницька (дослідницька, наукова) культура» активно включається до науково-педагогічного тезаурусу, категоріального апарату педагогіки, однак не має належного наукового осмислення та теоретичної інтерпретації енциклопедичного рівня. Про це свідчить його відсутність у довідково-енциклопедичній літературі загального й галузевого спрямування. Зокрема, тлумачення цього поняття не знаходимо у «Словнику з педагогіки» Г.М. Коджаспірової і О.Ю. Коджаспірова (2005), «Українському педагогічному словнику» за редакцією С.У. Гончаренка (1997), «Педагогічному енциклопедичному словнику» за редакцією Б.М. Бім-Бада (2002). «Словнику-довіднику з педагогіки» за редакцією П.І. Підкасистого (2004).

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії і практики найчастіше фігурують такі поняття, як «наукова культура дослідника гуманітарного профілю» (Г.О. Балл), «науково-педагогічна культура» (А.Г. Бермус), «дослідницька культура молодих науковців» (В.А. Семиченко), «навчально-дослідницька культура учнів»

(Г.Ф. Валеева, Г.В. Макотрова), «дослідницька культура майбутніх фахівців технічного профілю» (Н.В. Ардашова, В.І. Маркова, І.А. Сенча, А.Л. Шихова), «дослідницька культура соціального педагога» (С.В. Шмачиліна), науково-дослідницька культура вчителя (В.І. Загвязинський, Т.Є. Климова), які відрізняються своїм тлумаченням в залежності від наукових концепцій авторів, маючи своє змістове наповнення і смислові акценти (див. Табл. 2.3.1). Звернемося до аналізу цих понять.

Таблиця 2.3.1

№	Сутнісні ознаки поняття	Компонентний склад	Автори
1.	<i>Наукова культура</i> — раціональна свідомість, що виступає як необхідна культурна (а не утилітарна) цінність.		П. С. Перепелиця
2.	<i>Наукова культура</i> , специфіка якої визначається як спрямованість на одержання (щодо об'єкта дослідження) істини, раціонально обґрунтованої способом, прийнятим для наукового співтовариства.		Г. О. Балл
3.	<i>Науково-педагогічна культура</i> — це сукупність цінностей педагогічного знання, норм дослідницької діяльності і традицій науково-педагогічного співтовариства.		А. Г. Бермус
4.	<i>Дослідницька культура майбутнього науковця</i> — інтегрована сукупність якостей, що забезпечують процес і результат наукової діяльності.	Інформаційний, мотиваційний, технологічний	В. А. Семиченко
5.	<i>Дослідницька культура педагога</i> включає володіння певною системою ціннісних орієнтирів, знань, умінь і навичок, традиційних й інноваційних підходів, набуття здібностей й особистісних якостей, необхідних для успішного дослідницького пошуку.		В. І. Загвязинський

6.	<i>Дослідницька культура спеціаліста-менеджера</i> — цілісне динамічне утворення, що формується в процесі дослідницької підготовки і є її результатом, відображає стан особистісного розвитку спеціаліста як суб'єкта дослідницької діяльності, проявляється як дослідницька поведінка в здійсненні будь-якої, зокрема професійної, діяльності.	Технологічний, ціннісний	І. А. Сенча
7.	<i>Дослідницька культура студента середнього спеціального навчального закладу</i> — це складова базової культури особистості, що характеризується готовністю до розв'язання професійних проблем з використанням методів наукового дослідження.	Мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, креативний, рефлексивний	А. Л. Шихова
8.	<i>Навчально-дослідницька культура учнів</i> — це інтегративна якість, у якій втілюються знання цілісної картини світу, уміння й навички наукового пізнання, ціннісне ставлення до його результатів, тобто все те, що забезпечує соціальне й професійне самовизначення і творчий саморозвиток особистості.	Аксіологічний, епістемологічний, творчо-діяльнісний	Г. Ф. Валєєва Г. В. Макотрова
9.	<i>Дослідницька культура вчителя</i> — це частина його професійно-педагогічної культури, яка представляє собою інтегративну, динамічну характеристику вчителя на рівні особистості і суб'єкта інноваційної діяльності, включає його гуманістичну спрямованість, методологічну рефлексію, професійні потреби і мотиви особистісної самореалізації.	Аксіологічний, когнітивний, діялісно-технологічний, особистісно-творчий	В. І. Маркова

10.	<i>Дослідницька культура соціального педагога</i> — це системно-інтегративне утворення, спрямоване на організацію комплексного розв'язання соціальних проблем, що ґрунтується на бінарному поєднанні соціальних і особистісних цінностей та здібностей до соціальної творчості як смислоутворюючих елементів і відображає проєктивне мислення соціального педагога	Ціннісно-смысловий творчий, методологічний, теоретичний, практичний, інноваційний	С. В. Шмачиліна
11.	<i>Дослідницька культура спеціалістів з напрямку соціальна робота</i> представляє особистісну характеристику, яка включає в себе ціннісне ставлення до дослідницької діяльності і її доцільне виявлення у сфері соціальної роботи, забезпечуючи самовизначення, самореалізацію у розв'язанні проблем професійної діяльності.	Аксіологічний, когнітивно-інформаційний, креативно-діяльнісний	Ю. В. Макарова
12.	<i>Науково-дослідницька культура вчителя</i> — складна, динамічна якість особистості, що характеризує готовність учителя до вирішення педагогічних проблем методами наукового пізнання й синкретично поєднує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісно-практичний компоненти.	Аксіологічний технологічний, особистісний	Т. Є. Климова

У контексті ціннісних вимірів розглядає наукову культуру вченого П. С. Перепелиця, трактуючи її як раціональну свідомість, що виступає в якості необхідної культурної (а не тільки утилітарної) цінності. Відповідно до цього вчений виступає носієм наукової культури, для якої ця цінність є провідною [440, с. 206]. Наукова культура, з точки зору П. С. Перепелиці, вносить у різноманітні сфери людського буття засади раціонального мислення й неупередженого пошуку істини. Отже, поняття «наукова культура» розглядається науковцем з філософських позицій.

З точки зору Г.О. Балла [44, с. 41] наукова культура дослідника передбачає розуміння і дотримання певних вимог у дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів. Специфіка наукової культури, на думку вченого, визначається спрямованістю дослідника на одержання (щодо об'єкта дослідження) істини, раціонально обґрунтованою способом, прийнятим для наукового співтовариства. До таких передумов досягнення обґрунтованості вчений відносить використання чіткої мови, чіткість понятійного апарату, теоретичну чіткість, застосування діалогічних методів дослідження. Розглядаючи наукову культуру як характеристику професійної діяльності вченого, Г.О. Балл пов'язує її формування з підвищенням теоретико-методологічного рівня психолого-педагогічних досліджень, тим самим підводячи до розуміння наукової культури в якості методологічної.

В.А. Семиченко, звертаючись до проблеми формування дослідницької культури молодих науковців, трактує зазначене поняття як інтегровану сукупність якостей, що забезпечують процес і результат наукової діяльності [529, с. 60]. Вчена підкреслює, що саме розвиток власних пізнавальних можливостей дослідника, його прагнення і здатність до самодетермінації наукової діяльності й саморегуляції є запорукою ефективної наукової діяльності, і пропонує теоретичну модель дослідницької культури науковця, яка складається з трьох блоків: інформаційного, мотиваційного і технологічного. Якщо інформованість задає певні описові взірці організації наукової роботи й інтерпретації отриманих результатів, а вмотивованість виводить на перший план мотиви власне наукової діяльності, то здійснення великої кількості різноманітних процедур (починаючи від вибору проблеми й завершуючи оформленням праці) вимагає значної кількості спеціальних умінь. Аналіз означених блоків дозволяє нам дійти висновку: блок інформованості відображає когнітивний компонент особистості, блок вмотивованості — ціннісно-мотиваційний, а блок технологізованості розкриває операційно-діяльнісний компонент особистості.

У процесі підготовки наукових кадрів, на думку В.А. Семиченко, особливу увагу слід приділяти розкриттю саме технологічних

аспектів дослідницької культури, які розкривають процедуру вибору, організації й оформлення наукової теми [529, с. 96]. Але зауважимо, що в підготовці майбутніх учителів вищих навчальних закладів, на наш погляд, пріоритетного значення набувають когнітивний і ціннісний компоненти науково-дослідницької культури, що дозволяють впливати на його світоглядні позиції та наукові погляди.

У наукову лексику поняття «науково-педагогічна культура» вводить російський вчений А.Г.Бермус [51], підкреслюючи, що воно не є нормативним у сучасній науці. Розглядаючи науково-педагогічну культуру як сукупність цінностей педагогічного знання, норм дослідницької діяльності і традицій науково-педагогічного співтовариства, науковець даний феномен, трансформація якого визначається безліччю інституційних, економічних і управлінських умов, пов'язує з модернізацією науково-педагогічної сфери вітчизняної освіти, зумовленої кризою в науці. На думку дослідника, криза в науці завжди має подвійну природу: з одного боку, вона зачіпає її зовнішню сферу, а саме роль і місце серед інших соціальних інститутів; з іншого, — виявляється як внутрішня суперечність, пов'язана з втратою методологічної визначеності, деградацією наукового співтовариства, зниженням якісних показників наукового дослідження. Отже, А.Г.Бермус розглядає феномен науково-педагогічної культури як соціальне явище, пов'язуючи його з економічними й методологічними імперативами.

Як дидактичну категорію розглядає поняття «дослідницька культура педагога» в своїй педагогічній концепції В.І.Загвязинський, наголошуючи на необхідності виконання сучасним педагогом функцій не тільки викладача, наставника, вихователя, а й дослідника. Науковець підкреслює, що оволодіти основами дослідницької культури значить «оволодіти певною системою ціннісних орієнтирів, знань, умінь і навиків, традиційних і інноваційних підходів, набути здібностей і особистісних якостей, необхідних для успішного дослідницького пошуку» [164, с. 7]. Як ми бачимо, у такому підході до означеного поняття простежується компонентний склад дослідницької культури, а саме її аксіологічна,

особистісно-творча і технологічна складові. В.І. Загвязинський наводить такі елементи дослідницького пошуку педагога: а) пошук кращих варіантів і порівняння ефективності різних підходів і засобів навчання й виховання; б) знаходження унікальних рішень у змінних і нестандартних ситуаціях; в) прояв і прагнення до логічно обґрунтованої діяльності, інтуїтивної здогадки, уявлення, передбачення; г) вироблення власної стратегії й тактики у вирішенні педагогічних завдань; д) уміння проводити діагностику, оцінку зробленого, корекцію раніше прийнятого типу діяльності. Отже, окреслені елементи дослідницького пошуку мають знайти своє відображення у певних вміннях і навиках дослідника, які, на наш погляд, можна класифікувати як креативні, логічні, проактивні, діагностуючі, рефлексивні.

В умовах професійної підготовки спеціаліста-менеджера розглядає дослідницьку культуру І.А. Сенча. За визначенням науковця, означена культура є цілісним динамічним утворенням, що формується і розвивається в процесі діяльності в певній професійно визначеній сфері та об'єктивується як сукупність норм і методів пізнання її сутності, способів реалізації та вдосконалення [472, с. 6]. Науковець стверджує, що дослідницька культура відображає стан особистісного розвитку спеціаліста як суб'єкта дослідницької діяльності, проявляється як дослідницька поведінка у здійсненні будь-якої, зокрема професійної, діяльності; дослідницька культура спеціалістів є своєрідною проекцією дослідницької діяльності у сфері менеджменту, її структура значною мірою залежить від специфіки професійної діяльності менеджерів. Автор виділяє у структурі дослідницької культури спеціаліста-менеджера такі складові як ціннісну і технологічну.

Особливості розвитку дослідницької культури студентів середнього спеціального навчального закладу знайшли своє висвітлення в роботах А.Л. Шихової [548]. З метою розкриття сутності поняття автор звертається до аналізу понятійного поля проблеми у наступній логіці: дослідження — дослідницькі вміння і навики — дослідницька діяльність — дослідницька культура. За визначенням вченої така культура є складовою базової культури особистості,

що характеризується готовністю до розв'язання професійних проблем, застосовуючи методи наукового пізнання. Під готовністю розуміється внутрішній стан, пов'язаний з установкою на виконання діяльності, що передбачає суб'єктивно-активну позицію и усвідомлення значущості цієї діяльності. Як бачимо, автором підкреслюється особистісний аспект цього феномену. Дослідницька культура майбутнього спеціаліста, з точки зору А.Л.Шихової, представлена такими структурними складовими як мотиваційний, діяльнісний, когнітивний, креативний, рефлексивний.

Ці ідеї були розвинені Н.В. Ардашовою [29] у дисертаційній роботі, присвяченій особливостям формування дослідницької культури студентів у навчально-пізнавальній діяльності професійних освітніх закладів технічного профілю. З позиції автора основою оволодіння випускниками середньої професійної освіти загальними і професійними компетенціями виступає досвід дослідницької діяльності, в результаті якого формується дослідницька культура студентів. До загальних компетенцій Н.В. Ардашова відносить: здатність здійснювати пошук інформації, організацію власної діяльності, уміння знаходити способи і методи виконання професійних завдань, оцінювати їх ефективність і якість; до професійних компетенцій: здатність аналізувати процес і результати професійної діяльності, приймати участь у проектуванні виробничих процесів і модернізації технічних процесів. Автором стверджується думка про те, що сформована дослідницька культура студентів професійних освітніх закладів забезпечить самостійне отримання необхідної інформації, оволодіння новими знаннями, вихід за межі нормативної діяльності, а також якісне виконання функціональних обов'язків, підвищення кваліфікації і подальший професійний зріст.

Сутність навчально-дослідницької культури учнів-старшокласників в умовах навчально-пізнавального процесу гімназії висвітлюється Г.Ф. Валеевою [87] і Г.В. Макотровою [293]. Звертаючись до поняття «навчально-дослідницька культура учнів», науковці підкреслюють її дидактичну функцію, інтерпретуючи це поняття як інтегративну якість, що характеризується єдністю знань цілісної

картини світу, уміннями й навиками наукового пізнання, ціннісним ставленням до його результатів і забезпечує самовизначення і творчий саморозвиток учнів. Цілком слушно підкреслюється, що навчально-дослідницька культура учнів представляє специфічну форму їх пізнавальної активності, яка забезпечує не тільки засвоєння навчального матеріалу, а й опанування практичного досвіду, планування, організацію, контроль і корекцію діяльності, що має проблемно-пошуковий і дослідницький характер. Науковцями виокремлюються такі уміння, що характеризують навчально-дослідницьку культуру старшокласників: уміння застосовувати наукові знання для розв'язання навчальних завдань; уміння визначати засоби і способи досягнення пізнавальних цілей; уміння обґрунтовувати і аргументувати отримані результати. Розробляючи модель навчально-дослідницької культури учнів, Г. Ф. Валеева і Г. В. Макотрова виділяють такі складові: аксіологічну, епістемологічну і творчо-діяльнісну.

З огляду на вимоги формування дослідницької культури вчителя у контексті підвищення кваліфікації В. І. Марковою пропонується наступне визначення поняття «дослідницька культура вчителя»: це інтегративна, динамічна характеристика вчителя на рівні особистості і суб'єкта інноваційної діяльності, яка включає в себе гуманістичну спрямованість, методологічну рефлексію, професійні потреби і мотиви особистісної самореалізації [305]. В. І. Маркова пов'язує формування дослідницької культури вчителя, насамперед, з навчанням досвіду інноваційної діяльності і вказує на необхідність створення умов для підготовки вчителя до інноваційної дослідницької діяльності, володіння інноваційним мисленням у становленні його дослідницької культури. Автором розроблена структурно-функціональна модель дослідницької культури, представлена єдністю її структурних (аксіологічного, когнітивного, діяльнісно-технологічного і особистісно-творчого) і функціональних (аналітичного, проєктировочного, конструктивно-прогностичного, оцінно-рефлексивного) компонентів. Як бачимо, виділення функцій В. І. Маркова здійснює з позицій діяльнісного підходу, враховуючи головні напрями різнобічної дослідницької діяльності.

Формування дослідницької культури вчителя у системі підвищення кваліфікації науковець розглядає на прикладі вчителів математики.

Теоретико-методологічні та організаційно-методичні аспекти формування дослідницької культури соціального педагога представлені в наукових працях С.В. Шмачиліної [553]. Науковець пропонує комплекс умов, що забезпечують формування зазначеної культури, а саме: виховання готовності до самостійної дослідницької діяльності, створення гуманітарного середовища, особлива регламентація навчального процесу у вищій школі завдяки флексибельності, участь у різних видах проєктів, у тому числі й зарубіжних. У концептуальному полі наукової позиції С.В. Шмачиліної дослідницька культура соціального педагога розглядається як така, що відкриває можливості встановлення універсальної значущості соціально-педагогічних знань і передбачає засвоєння методології соціально-педагогічних досліджень. У цьому контексті дається визначення поняття «дослідницька культура соціального педагога», як системно-інтегрованого утворення, спрямованого на організацію комплексного розв'язання соціальних проблем і відображає проєктивне мислення педагога-дослідника. Структурними компонентами такого утворення, на думку вченої, є ціннісно-смісловий, творчий, методологічний, теоретичний, практичний, інноваційний.

Ця проблема дослідження в напрямку соціальної роботи спеціалістів у процесі професійної підготовки у ВНЗ вивчається Ю.В. Макаровою [291], яка розглядає даний феномен як особистісну характеристику в контексті акмеологічного, аксіологічного, антропологічного, особистісно-діяльнісного, культуроцентричного, компетентнісного, системного підходів. Головними компонентами цієї культури, на думку автора, є аксіологічний, когнітивно-інформаційний і креативно-діяльнісний. З позиції Ю.В. Макарової технологія реалізації формування основ дослідницької культури спеціалістів у процесі професійної підготовки співвідноситься з фазовим характером навчальної діяльності і включає такі етапи: дослідницько-орієнтаційний, дослідницько-організаційний і дослідницько-формуючий. На дослідницько-орієнтаційному етапі відбувається

мотивування студентів до участі у дослідницькій діяльності в рамках навчального і позанавчального часу, а також формування загальних уявлень про дослідницьку культуру, її роль і місце у професійній діяльності спеціаліста; на дослідницько-організаційному етапі — оволодіння методологією і методами досліджень у певній галузі; на заключному етапі — дослідницько-формуючому відбувається розвиток індивідуального стилю дослідницької діяльності спеціаліста.

Заслуговує на увагу науково-педагогічна концепція Т.Є. Климової [210], яка розглядає науково-дослідницьку культуру вчителя як складну, динамічну якість особистості, що характеризує готовність учителя до розв'язання педагогічних проблем методами наукового пізнання і синкретично об'єднує в собі ціннісно-мотиваційний, когнітивний, емоційно-оцінний, діяльнісно-практичний компоненти. Науковець доходить висновку, що розвиток науково-дослідницької культури вчителя відбувається більш ефективно при комплексному дотриманні основних напрямків практики: полілогічної спрямованості змісту, його операційно-технологічного супроводження, забезпечення рефлексивно-креативного середовища.

Заслуговує на увагу позиція вченої стосовно напрямку розвитку науково-дослідницької культури вчителя як інтеграції реальної педагогічної практики і науки через технологію, яка фіксує два зустрічних рухи — від практики до науки і від науки до практики [210, с. 185]. В залежності від цілей і завдань конкретного етапу навчання у дослідженні застосовується гнучка схема методу сходження:

1) теорія (1 етап — категоріальний рівень) теоретичний розгляд педагогічної проблеми — лекції, семінари, конференції, консультації, самостійна робота з науковою літературою і т.ін.;

2) практика (2 етап — емпіричний рівень) виявлення протиріч, відбір і групування фактів, їх опис — практичні заняття, консультації, індивідуальна робота, спостереження практики; проведення описово-емпіричного дослідження, констатуючого експерименту;

3) теорія (3 етап — теоретичний рівень) висунення ідеї, моделі (гіпотези) розв'язання педагогічної проблеми — мозковий штурм, синектика, морфологічний аналіз, метод проектів і т.ін.; проведення теоретичного дослідження);

4) практика (4 етап — емпіричний рівень) розробка ідеї розв'язання проблеми, її перевірка, упорядкування даних досліджу, фактів, розробка класифікацій, методичних схем дій тощо; проведення пояснювально-емпіричного дослідження, формуючого експерименту;

5) теорія (5 етап — категоріальний рівень) теоретичне осмислення отриманих результатів, їх інтерпретація і наукове оформлення у самостійній роботі, науково-практичних семінарах, конференціях, творчих звітах, виставках робіт і т.ін.

Таким чином, підсумовуючи результати теоретичного аналізу науково-педагогічних концепцій щодо формування науково-дослідницької (дослідницької) культури майбутнього фахівця-вчителя, необхідно зробити висновок про неоднозначність трактування визначеного феномена, який має різні напрями реалізації та існування і потребує вивчення з урахуванням різних наукових підходів. Це зумовлює необхідність систематизації набутого теоретичного фонду щодо зазначеного феномена, перегляду існуючих підходів щодо змісту науково-дослідницької культури, визначення її сутнісних ознак відповідно до системного, культурологічного, аксіологічного, діяльнісного, особистісного, синергетичного підходів, структурно-функціональних компонентів, і на цій основі розробки теоретичної моделі формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

## **Висновки до розділу 2**

Вивчення наукового фонду стосовно генезису теорії формування науково-дослідницької культури в освітній практиці свідчить, що в історії педагогічної думки питання формування дослідницьких вмінь, засвоєння наукових методів, організації дослідницького

навчання, пов'язаного з розвитком критичного, аналітичного мислення вихованців займали значне місце.

Аналіз літературних праць показує, що в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувалась вимога виховання людини, здатної до пошуку істини, котра вміє «вчитися великоразумності, а не багато знанню». Для епохи Відродження були характерні тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, підвищення статусу освіченої людини, здатної до самостійного мислення, критичних суджень, дослідницьких пошуків, однією з головних тез педагогічної освіти епохи Просвітництва стає активізація розумових дій, розвиток дослідницьких вмінь у вихованців через науку, оволодіння певними методами пізнання. Основним гаслом педагогічних розробок початку ХХ століття є застосування евристичних, дослідницьких, експериментальних методів у навчальному процесі, результатом якого стають сформовані навички мислення, здатність до самонавчання, дослідження навколишньої дійсності, при цьому дослідницький підхід розглядався як загальний принцип у навчально-пізнавальному процесі, який мав місце в усіх формах і видах роботи учнівської молоді. Друга половина ХХ ст. відзначилась появою наукових праць, присвячених методології та методиці педагогічних досліджень, організаційно-дидактичним питанням дослідницької підготовки в середній і вищій школі. В цей період знаходять теоретичне обґрунтування ідеї щодо єдності педагогічної і наукової діяльності вчителя, введення елементів дослідження у педагогічну працю, педагогічної підготовки майбутніх учителів, в центрі якої стоятиме наукова робота.

На рубежі ХХ — ХХІ ст. для країн Західної Європи стає характерним напрямок у педагогічній освіті — дослідницько-орієнтований, який концентрує в собі інноваційний підхід до педагогічного процесу і вибудовується як пошук нових пізнавальних орієнтирів, спрямовує навчальний процес на формування досвіду та інструментарію науково-дослідницької діяльності, творчого і критичного мислення. У Болонській декларації підіймаються питання щодо впровадження структурних змін і покращення якості навчання шляхом посилення дослідницької й інноваційної діяльності,

консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі.

Аналіз наукових праць з порівняльної педагогіки, вивчення передового педагогічного досвіду свідчить, що у загальноєвропейському педагогічному просторі (European Dimension in Education) має місце значна кількість програм вчительської підготовки («вчителя-вченого», «вчителя-дослідника», «вчителя, який рефлексивно самоуправляється», «вчителя — рефлексивного практика», в яких одним з головних завдань є формування у майбутнього фахівця дослідницького мислення, вмінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності, розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх вчителів, характер навчальної взаємодії, що трансформується, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

На поч. ХХІ ст. вітчизняний освітній простір знаменується посиленням інтересу до науково-дослідницької діяльності на всіх етапах і напрямках професійної підготовки у вищих навчальних закладах, виникненням необхідності теоретичного і практичного обґрунтування дидактичного і виховного впливу науково-дослідницької діяльності на особистісний і професійний розвиток майбутніх фахівців. На сьогодні завдання активізації різних видів науково-дослідницької діяльності у вищій освіті, оптимізації науково-пізнавального процесу на основі евристичних методів навчання, «онаучнення» сучасного освітнього простору, запровадження у систему освіти і науки передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграції у міжнародне науково-освітнє товариство мають своє відображення у різних нормативних документах і регламентуються вимогами Законів України.

У вітчизняній педагогіці з'являються роботи, пов'язані з розкриттям таких понять, як «дослідницький метод», «дослідницький підхід», «дослідницьке навчання», «дослідницькі вміння», «дослідницька діяльність», «дослідницька технологія», розробкою дидактичних і методичних умов організації науково-дослідної роботи студентів, її видів і форм, розглядом особливостей підготовки

майбутніх вчителів до педагогічної дослідної діяльності з огляду на певну спеціальність і специфіку вивчення предметних циклів, висвітленням історичних аспектів вивчення науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти. Однак культурологічний ракурс проблеми залишається мало вивченим і потребує спеціальної наукової рефлексії.

Не дивлячись на виникнення наукових праць, присвячених формуванню дослідницької культури вчителя, розкриттю її компонентного складу, сутнісних характеристик, розробки педагогічних умов функціонування, технології та етапів формування, видається своєчасним і доцільним розробка концепції формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, яка ґрунтується на системному, культурологічному, аксіологічному, діяльнісному, особистісному, синергетичному, компетентнісному, інноваційному і контекстному науково-методологічних підходах і передбачає розробку спеціального науково-методичного забезпечення. Аналіз науково-педагогічного фонду свідчить, що на сьогодні в Україні дисертацій, присвячених розкриттю теоретико-методичних засад формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки не було.

## РОЗДІЛ 3

### НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ СУТНОСТІ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

#### 3.1. Особливості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

##### 3.1.1. Загальна характеристика професійної культури майбутнього вчителя

Якість соціокультурного розвитку суспільства значною мірою залежить від особистісно-професійних особливостей педагогічного корпусу, від здатності майбутнього вчителя до швидкої адаптації у нових умовах професійного життя, вмінь продукувати нові ідеї, що досягається завдяки, цілісному розвитку соціального і професійного інтелекту, дослідницької спрямованості фахівця. У цьому контексті теза «від професіоналізму до розуміння системності культури, і від розуміння цілісної культури до розуміння сенсу і змісту професії» [464, с. 116] набуває особливо важливого значення.

Можна погодитися з В.Г. Кременем у тому, що в умовах глобалізаційних процесів, тенденцій зближення світових культур, нових підходів вимагає поліпшення культурологічної підготовки студентської молоді, зокрема студентів педагогічних спеціальностей. Завдання педагогічної освіти — це формування вчителя як фахівця і як людини високої культури, яка має особистий позитивний вплив на індивідуальність учня» [98].

У логіці наших міркувань вважаємо за необхідне визначити механізм взаємозв'язку і співвідношення між такими поняттями, як «професійна культура», «професіоналізм», «професійна компетентність», «професійна кваліфікація», які по-різному відображають професійний розвиток особистості і діяльності.

Як свідчать наукові праці, питання співвідношення понять «професійна культура» і «професіоналізм» залишається на сьогодні достатньо дискусійним. Однак найбільш переконливою,

на наш погляд, є позиція К. А. Абульханової, В. О. Сластьоніна, які стверджують, що професіоналізм виступає в якості достатнього рівня розвиненості професійної культури і самосвідомості, які забезпечують творче розв'язання завдань професійної діяльності [438]. Цілком слушною є точка зору Н. В. Кузьміної, яка пропонує професіоналізм розглядати як якісну характеристику суб'єкта діяльності, міру володіння фахівцем сучасними засобами розв'язання професійних завдань, продуктивними способами здійснення цієї діяльності [247]. Параметрами такої продуктивності, на думку вченої, стають оптимальна інтенсивність, напруженість, точність, надійність, організованість, стабільність. Отже, можна стверджувати, що професіоналізм виступає важливою складовою професійної культури, яка вказує на міру її сформованості. Що стосується поняття «компетентність», то воно багатьма вченими (І. О. Колесніковою, А. К. Марковою, В. Д. Синенко) застосовується як ключове у визначенні ступеня професіоналізму. У педагогічних джерелах компетентність розглядається як оціночна категорія, що характеризує людину як суб'єкта спеціалізованої діяльності [247; 248], сплав теоретичної і практичної готовності людини до виконання будь-якої діяльності [304], індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії [304]. Підкреслюється, що компетентність виявляється і може бути оцінена тільки у ході практичної діяльності, тобто увага акцентується на її інструментальній стороні. Орієнтиром, що дозволяє зробити висновки щодо співвідношення понять «професіоналізм» і «компетентність», слугує положення Е. Ф. Зеєра, який наголошує, що професіоналізм як вищий рівень виконання діяльності забезпечується крім компетентності, також професійною спрямованістю і професійно важливими здібностями [171]. Отже, аналіз наведених визначень дозволяє стверджувати, що поняття професіоналізму відносно компетентності є більш широким і містким. З іншого боку, професіоналізм як якісна характеристика фахівця, передбачає неодмінно високий рівень кваліфікації. В. О. Сластьоніним розглядається професійна кваліфікація як «досягнення певного рівня професійної освіти працівника, який володіє знаннями, вміннями і навиками, необхідними для

виконання конкретної роботи» [394, с. 33]. Закладена в понятті «професійна кваліфікація» нейтральність у соціальному або моральному відношенні певною мірою компенсується можливістю оцінювати результати професійної освіти. У кваліфікаційних характеристиках конкретизуються нормативні вимоги, що фіксуються в професіограмі. Отже, професійна кваліфікація як певний рівень освіченості та обізнаності фахівця виступає фундаментом для подальшого розвитку його компетентностей, професійних можливостей і в більш широкому сенсі формування і становлення професійної культури, унікальності професійного «Я».

Таким чином, ґрунтуючись на розробках таких вчених, як Б.С. Гершунський, Е.Ф. Зеєр, А.К. Маркова, Н.В. Кузьміна, В.Д. Шадріков, ураховуючи вище викладене, пропонуємо таку послідовність розглянутих понять, яка вказує на їх взаємозалежність, взаємозв'язок і підпорядкованість: професійна кваліфікація → професійна компетентність → професіоналізм → професійна культура.

Здійснюваний нами теоретичний аналіз свідчить, що загальними питаннями вивчення професійної культури фахівця займалися такі науковці, як С.Я. Батишев, В.Л. Бенін, Г.М. Соколова, Н.Б. Крилова, О.М. Уманський, Т.І. Саламатова, В.А. Провоторов, Е.Д. Клементьєв, О.І. Крокинська та ін. Вчені зазначають, що в основі становлення професійної культури лежить трудова культура особистості, яку необхідно розглядати як фундамент, інваріант професійної культури, незалежний від змісту й специфіки конкретної діяльності. Якщо професійна культура виявляється саме в професійній діяльності, то трудова культура характеризує якісний рівень будь-якої діяльності: пізнавальної, естетичної, художньої тощо [558].

Культура праці розглядається науковцями [495] у діалектичній єдності взаємопов'язаних сторін: об'єктивної і суб'єктивної. З точки зору вчених, перший аспект охоплює «речовий» бік, тобто все, що стосується техніко-організаційного змісту праці. У даному контексті передумовою культури праці є рівень її механізації й організації, умови праці. Другий, суб'єктивний аспект культури праці, передбачає не тільки високу професійну підготовку працівника, але

й розширення його соціального кругозору, збагачення духовного світу. Цей особистісний аспект культури праці в діалектичному взаємозв'язку з її об'єктивним боком визначався дослідниками як професійна культура працівника. Такий підхід обумовлює особливості аналізу явища професійної культури, коли об'єктивний аспект культури праці являє собою умови її функціонування й розвитку, при цьому елементи професійної культури інтегруються в систему культури праці на функціональному і ціннісному рівнях, і таким чином сприяють її успішному функціонуванню й розвитку.

Вивчення наукових праць свідчить, що в тлумаченні поняття «професійна культура» немає єдності. Так, одні науковці (С. Я. Батишев, В. Л. Бенін) розглядають професійну культуру з позицій механізму соціалізації особистості. Згідно з думкою вчених професійна культура є мірою і способом формування та реалізації соціальних сил суб'єкта діяльності, вона характеризує соціально-професійну якість суб'єкта праці. С. Я. Батишев виділяє такі два блоки в структурі професійної культури: професійно-організаційний (знання, уміння, досвід, майстерність); соціальноетичний (цілісне ставлення до праці, етично-вольові якості, що визначають ставлення до предмета, процесу, засобів, результатів й учасників праці) [558]. Отже, перший блок віддзеркалює змістові аспекти професійної культури особистості, другий — процесуальні й ціннісно-мотиваційні.

Ця точка зору простежується в роботах Н. Б. Крилової, яка розглядає професійну культуру як систему соціальних якостей, що безпосередньо забезпечують рівень трудової, професійної діяльності та визначають її особистісний зміст, ставлення до праці [245, с. 56, 59]. На думку науковця, вимоги до рівня професійної культури фахівця починаються з вимог до рівня його спеціальних знань та умінь. При цьому особлива увага приділяється таким характерним особливостям його розвитку, як збільшення обсягу фундаментальних знань та умінь, вдосконалення їх структури, що збагачує особистісний зміст та розширює функції фахівця. Автор виокремлює два рівня сформованості професійної культури: початковий (інформаційний), що виражається у професійній грамотності, та високий, що характеризує цілісний стан професійної культури.

Іншої позиції додержуються такі науковці, як В.І. Жуков і В.О. Сластьонін, трактуючи професійну культуру як засіб й умову досягнення якісного рівня будь-якої діяльності і виділяючи такі її сутнісні ознаки, як: володіння індивідуально виробленими стратегіями, засобами орієнтації в дійсності, способами розв'язання завдань праці для переведення їх із наявного в цільовий стан [438]. Пропонуються такі компоненти професійної культури: системний світогляд і модельне мислення; професійна творчість у процесі діяльності; компетентність діяльності, спілкування й саморозвитку; конкретно-предметне знання. Аналіз наведеного визначення дозволяє згрупувати складові професійної культури таким чином: технологічний компонент (компетентність діяльності, спілкування й саморозвитку), когнітивний (конкретно-предметне знання) і творчо-особистісний (системний світогляд і модельне мислення; професійна творчість у процесі діяльності).

Дещо інше бачення цього аспекту представлено в наукових працях Г.О. Балла, який вказує на необхідність творчого осмислення і здійснення праці у формуванні професійної культури. Науковець виділяє певні передумови розв'язання цього питання, а саме: володіння стратегіями творчої діяльності, особистісними знаннями не лише зафіксованими в посібниках і довідниках, а й неформалізованими, трансльованими в спілкуванні професіоналів, розвинутою професійною інтуїцією [42]. Отже, вчений акцентує увагу на творчій домінанті особистості фахівця, розвитку його інтелектуальної сфери.

Існує точка зору (Е.Д. Клементьєв, В.А. Провоторов), згідно з якою професійна культура фахівця пов'язується з процесом розвитку цілісної особистісної культури, що відображається у розвитку взаємопов'язаних між собою світогляду і методологічного мислення, в основі яких лежить «культурне» знання. Саме таке знання, на думку вчених, слугує основою професійної культури [207; 427]. Отже, аналіз наведеного визначення дозволяє виділити у професійній культурі такі ключові поняття, як світогляд, мислення і знання, які співвідносяться зі складовими означеної культури — особистісною і когнітивно-гностичною.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене зробимо *висновок*: професійна культура фахівця виявляється в системі його професійних якостей і виступає своєрідним способом соціальної адаптації, важливою умовою ефективного і продуктивного здійснення складно структурованої професійної діяльності.

Висвітленням сутнісних характеристик професійної культури вчителя, окремих аспектів її формування займалися такі науковці, як Є. С. Барбіна, В. І. Бондар, І. М. Богданова, Л. К. Гребенкіна, В. М. Гриньова, Н. В. Гузій, М. Б. Євтух, Н. В. Кузьміна, І. Ф. Ісаєв, Н. Г. Нічкало, В. А. Міжеригов, В. О. Сластьонін, О. М. Пехота, І. Ф. Прокопенко, Ю. В. Сенько, В. А. Семиченко, Є. М. Шиянов, А. І. Щербаков та ін. У роботах вчених професійна культура майбутнього фахівця-вчителя розглядається як підсумковий результат педагогічної освіти, комплексна характеристика особистості педагога, в якій цілісно виявляються його індивідуально-творчі особливості, наявний культурний, соціальний і педагогічний досвід. Особливе значення в системі координат, що складають зміст професійної культури вчителя, приділяється розвитку його загальної культури, духовності, без яких вчитель не зможе працювати в ідеології співробітництва з дитиною й бути фасилітатором її інтересів. Підкреслюється, що загальна культура виявляється в універсальності, різносторонності особистості, її духовності й інтелігентності.

На основі аналізу науково-педагогічної літератури можна стверджувати, що майбутній вчитель зі сформованою професійною культурою здатен втілювати аксіологічні моделі навчально-виховних систем, у педагогічній діяльності реалізовувати ідеї особистісно-орієнтованого підходу, принципи гуманістичної освітньої парадигми, спрямовані на самоактуалізацію особистості вихованця, у застосуванні педагогічних технологій звертатися до усього багатства людської культури, що пов'язано з пошуком свого концепту у баченні педагогічного процесу, відмовою від однозначних моделей педагогічної реальності, нести через усе життя загальнолюдські ідеали, серед яких на першому плані — людяність, взаємоповага, відкритість до партнерства і взаємодії.

З метою розкриття механізму функціонування професійної культури педагога, звернемося до побудованого В. О. Сластьоніним [394] у системі загальнолюдських категорій загального, особливого і одиничного субординованого ряду понять: загальна культура → професійна культура → педагогічна культура → професійно-педагогічна культура.

Згідно з точкою зору науковця розгортання культури необхідно розглядати на чотирьох рівнях: *перший* рівень представлений як єдність матеріальної й духовної культури; *другий* — як прояв професійної культури окремих груп людей; *третій* — як педагогічна культура, носіями якої є люди, що займаються виховною практикою як на професійному, так і на непрофесійному рівнях; *четвертий* — як професійно-педагогічна культура, тобто конкретна педагогічна діяльність на професійному рівні.

Отже, така позиція науковця дозволяє говорити про професійну культуру вчителя, що базується на його загальній культурі і регулює усю сферу педагогічної взаємодії. У цьому контексті професійна культура фахівця синтезує всі затребувані складові загальної культури, актуалізуючись і виявляючись відповідно до його професійної стратегії й потреб у творчо-професійній самореалізації. Професійна культура фахівця-вчителя як інтегральний показник творчості, креативного начала поведінки і діяльності складається в єдності і взаємодії всіх складників. Зокрема, тезаурус і кругозір особистості характеризує її пізнавально-когнітивний зміст, інтелектуальний потенціал, діапазон інтересів забезпечує соціально-педагогічну спрямованість особистості фахівця; знання, уміння й навички задають широту предметно-практичного й теоретичного досвіду особистості; способи діяльності та їх усвідомлення регулюють вчинки і дії особистості. Отже, розвинена професійна культура вчителя являє собою єдиний процес накопичення знань, досвіду і якісної реалізації їх у діяльності й поведінці. Вона будується за нормами відповідності способів професійно-творчої реалізації функціональному статусу фахівця. Культура стає станом, результатом і продуктивним процесом засвоєння і створення педагогічних і соціально-гуманістичних цінностей, передбачає розвиненість і гармонію всіх

компонентів, і їх цілісне формування в діяльності. Сутність такої культури виявляється в цілісній гармонійності вчителя.

Грунтуючись на положеннях В.О. Сластьоніна і І.Ф. Ісаєва ми звертаємось до поняття професійна готовність фахівця, яка визначається низкою властивостей і характеристик, а саме:

- психологічною готовністю, тобто сформованістю спрямованості й установки на професійну діяльність;

- науково-методичною готовністю, що передбачає володіння необхідним обсягом суспільно-культурологічних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, необхідних для професійної діяльності.

- практичною готовністю, наявністю сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок;

- психофізіологічною готовністю, наявністю відповідних передумов для професійної діяльності й володіння певною спеціальністю, сформованістю професійно значущих якостей особистості.

Означені властивості й характеристики професійної готовності фахівця до професійної діяльності відображають основні напрями організації професійної підготовки студентів педагогічний ВНЗ.

На думку науковців [323; 394], досягнення вищих професійних сходинок закономірно супроводжується особистісним розвитком фахівця. Як стверджує Л.М. Мітіна, професійний розвиток невіддільний від особистісного: в основі одного й другого лежить принцип саморозвитку [322]. Тому дійсний професійний розвиток — це перш за все саморозвиток як внутрішня активність учителя щодо якісного перетворення себе самого, свого внутрішнього світу, неперервний процес самопроєктування особистості. При цьому саморозвиток відображає подвійний педагогічний результат: з одного боку — це ті зміни, які відбуваються в особистісному розвитку і професійному зростанні, а з другого — оволодіння самою здатністю займатися саморозвитком. Отже, професійна культура майбутнього вчителя виявляється у неперервному процесі професійно-особистісного розвитку і саморозвитку фахівця.

Як зазначають науковці (Н.М. Нікітіна, М.С. Пряжніков, В.О. Сластьонін, С.О. Смирнов, Г.П. Щедровицький), професійно-особистісний розвиток супроводжується постійним пошуком духовних і професійних смислів, досягненням поставлених цілей і визначенням нових, тобто потребує самовизначення. Сутність професійного самовизначення — в пошуку й знаходженні особистісного сенсу в обраній професійній діяльності, професії. Головна мета — сформувати внутрішню готовність самостійно й усвідомлено планувати, корегувати й реалізовувати перспективи свого розвитку (професійного, особистісного, життєвого). Смысл самовизначення «в здатності людини будувати самого себе, свою індивідуальну історію, в умінні постійно переосмислювати власну сутність» [555, с. 78]. На думку М.С. Пряжнікова, самовизначення людини передбачає не тільки «самореалізацію», а й розширення своїх первісних можливостей — «самотрансценденцію» (за В. Франклом): повноцінність людського життя визначається через його трансцендентність, тобто здатність «виходити за межі самого себе», а головне — в умінні людини знаходити нові смисли у конкретній справі і в усьому житті. Саме смисл визначає сутність самовизначення, самоздійснення і самотрансценденції. Отже, можна припустити, що тільки самовизначаючись у постійно змінюваних умовах професійно-педагогічної діяльності вчитель здатен здійснювати її повноцінно. Професійне самовизначення представляє своєрідний механізм відкриття і реалізації свого «Я» як професіонала, основу професійного становлення майбутнього фахівця, його професійного зростання. Сформована здатність до професійно-особистісного самовизначення забезпечить здійснення фахівцем вибору життєвого і професійного шляху, професійних цілей і цінностей, тобто становлення як саморозвиваючої, самоадаптуючої особистості [435].

Науковцями [219; 304; 322; 435] підкреслюється нерозривний зв'язок між професійним самовизначенням і професійною самореалізацією майбутнього вчителя як видом творчої діяльності, орієнтованої на інтенсифікацію і підвищення ефективності процесів «самості» (самовдосконалення, самовираження, самоздійснення

тощо). За визначенням вчених, професійна самореалізація — це процес найбільш повного виявлення індивідуальних і професійних можливостей фахівця, який виявляється у ствердженні професійного іміджу, визначенні індивідуального стилю професійної діяльності, розкритті свого творчо-креативного потенціалу, визначенні і досягненні професійних перспектив. Отже, здійснення професійної самореалізації фахівця-вчителя є важливою умовою формування його професійної культури.

Можна стверджувати, що виникнення нових соціальних і професійних умов: зміна освітніх парадигм, перманентні зміни у змісті навчальних дисциплін, поява нових навчальних, предметів, програм, освітніх технологій тощо, вимагають від сучасного вчителя постійної зміни діяльнісних структур і функціональних рамок, у яких необхідно самовизначатися, самореалізовуватися і саморозвиватися. Вчителю необхідно вміти виявляти смисл професійно-педагогічної діяльності, який має двояку природу: з одного боку він досягається як сутність педагогічних явищ і виступає в якості наслідку науково-педагогічного пізнання, з іншого — є результатом смислотворчої активності вчителя, який самостійно визначає своє професійне призначення.

На основі вище викладеного зробимо наступний *висновок*: професійна культура майбутнього вчителя виявляється у неперервному процесі професійно-особистісного розвитку і саморозвитку, вмінні здійснювати стосовно цього цілепокладальні, планувальні, контролюючі і корегуючі дії, відшукувати нові смисли професійного життя, професійного «Я», професійних функцій, знаходити шляхи реалізації своїх «сутнісних сил», професійно-творчої самореалізації.

Таким чином, узагальнюючи результати аналізу, надамо таку загальну характеристику майбутньому вчителю з розвиненою професійною культурою: це особистість інтелектуально ерудована і морально відповідальна, що володіє продуктивними способами розв'язання професійно-педагогічних завдань, індивідуально виробленими стратегіями професійної діяльності, реалізує і усвідомлює себе суб'єктом педагогічного процесу, виявляє гуманістичну

спрямованість, втілює у педагогічній практиці вищі людські ідеали, аксіологічні моделі навчально-виховних систем, має уявлення про професійний ідеал і шляхи його досягнення, реалізує пошук професійно-особистісних смислів, цілей і цінностей у професійній життєдіяльності, ґрунтуючись на власному «смыслоутворюючому фонді», досвіді багатомірного сприйняття педагогічної реальності.

### **3.1.2. Сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її зміст і функції**

Як наголошується у Болонській декларації впровадження структурних змін і покращення якості навчання має доповнюватися посиленням дослідницької й інноваційної діяльності. Тому необхідно вжити заходи щодо створення міцних зв'язків між вищою освітою та науково-дослідницькою системою у кожній країні. Головною метою Болонського процесу визначається консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях. Ці вимоги повністю відповідають рекомендаціям Всесвітньої конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти, що відбулася в 1999 році у Франції щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти.

Можна стверджувати, що становлення науково-дослідницької культури вчителя як особливого виду компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, яка є невід'ємною складовою професійної культури фахівця і виявляється у сформованості наукового мислення, наукового світогляду, наукового світосприйняття та світобачення, — є одним з пріоритетних завдань у вищій педагогічній школі.

З метою аргументації авторської позиції стосовно змісту, функцій і структурних компонентів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її сутнісних ознак нами були вивчені наукові джерела, які віддзеркалюють філософські, наукознавчі,

культурологічні, психолого-педагогічні, методичні аспекти вивчення феномена науково-дослідницької культури.

В обґрунтуванні власної концепції, ми виходили з того, що вчитель-дослідник взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами:

1) коли засвоює культуру науково-дослідницької діяльності, виступаючи об'єктом соціального впливу;

2) коли діє у певному науково-педагогічному середовищі як носій та транслятор педагогічно-дослідницьких, інформаційних та інноваційних цінностей;

3) коли створює та розвиває науково-дослідницьку культуру як суб'єкт наукової творчості, дослідницького пошуку.

Означені способи перебувають у взаємодії і взаємодоповнюють один одного. Так, засвоєння з боку вчителя норм, цінностей та ідеалів науково-дослідницької культури визначає багатовекторність його науково-дослідницької діяльності, вміння вести дослідницький пошук, «науковий діалог» у майбутній професійній діяльності. З іншого боку вчитель, як суб'єкт наукової творчості, перебуває в якості носія педагогічних та дослідницьких цінностей, і стає створювачем науково-дослідницької культури, знаходячись у стані перманентного професійно-особистісного розвитку.

Запропонована концепція формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя будується на комплексі науково-методологічних підходів, які уможливають цілісно, багатоплавно, різнобічно висвітлити проблему на теоретико-методологічному і методико-праксеологічному рівнях.

Так, *теоретико-методологічний рівень аналізу* проблеми представлений як загальнонауковими підходами — системним, цілісним, синергетичним, так і конкретно-науковими підходами — культурологічним, аксіологічним, діяльнісним, особистісним; *методико-праксеологічний рівень аналізу* — представлений компетентнісним, інноваційним, контекстним підходами. Вибір цих наукових підходів зумовлений тим, що:

1) цілісний, синергетичний підходи виконують роль у дослідженні системоутворюючих чинників, забезпечують «діалог»

різних теорій і практик, створення платформи для співіснування різних концепцій, дозволяють відійти від однолінійного аналізу і показати «багатомірність» означеного особистісного феномену, реалізувати цілепокладані дії в соціокультурному бутті, урахувавши виклики нерівноважного, нелінійного, непередбачувального світу;

2) системний підхід спрямовує пошук на виявлення складових науково-дослідницької культури вчителя як особистісного феномену в освітній галузі, структурних й функціональних ознак, тенденцій їх розвитку, і як педагогічну систему, що взаємодіє з іншими системами — культурою, освітою, наукою;

3) культурологічний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний підходи уможливають розкриття сутності феномену науково-дослідницької культури майбутнього вчителя на різних рівнях аналізу — сутності, розвитку і саморозвитку, визначення його змістовного наповнення, і кожної складової, виявлення закономірностей і особливостей функціонування науково-дослідницької культури як соціального і особистісного явища, проектування концептуально-теоретичної моделі формування означеної культури;

4) компетентнісний, інноваційний, контекстний підходи дають можливість розробити методико-технологічне забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх працівників освітньо-виховної сфери, педагогічні технології, спрямовані на розвиток особистості вчителя-дослідника, необхідних професійно важливих якостей для ефективного здійснення дослідницького пошуку, розробити оцінно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу підготовки майбутнього фахівця.

Обрані нами підходи вибудовані так, що, функціонуючи і працюючи на певному рівні аналізу як основні, вони виступають як логічне продовження попереднього рівня аналізу й орієнтир для подальшого рівня дослідження.

Розкриваючи зміст науково-дослідницької культури як особистісного феномена ми звертаємося до *діяльнісного підходу*, який дозволяє розглядати її з двох позицій: з одного боку,

науково-дослідницька діяльність є основою, умовою і результатом формування й розвитку відповідної культури, з другого — науково-дослідницька культура є чинником, який спрямовує поведінку й діяльність (пізнавальну, дослідницьку, педагогічну) майбутнього дослідника, «якість життєдіяльності в цілому» (Н.Б. Крилова). Отже, науково-дослідницька культура характеризує як процес так і результат цієї діяльності.

Діяльнісний підхід вимагає розкриття структурних компонентів науково-дослідницької діяльності, які визначають процеси, пов'язані з регуляцією, координацією, цілепокладанням, плануванням, перетворенням діяльності та її ланок у відповідності до наукових норм, ідеалів й мотивів особистості.

Застосування діяльнісного підходу у розкритті сутнісних характеристик і особливостей науково-дослідницької культури майбутнього вчителя дозволяє стверджувати, що ефективність діяльності (навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної) майбутнього вчителя-дослідника буде визначатися сформованою науково-дослідницькою культурою, зокрема: наскільки широко, соціально усвідомлено майбутній фахівець здатний продуктивно застосовувати науково-педагогічні знання у професійній діяльності, вибудовувати її ґрунтуючись на певні науково-педагогічні теорії та концепції, реагувати на умови й вимоги конкретної науки, вільно володіти наукомісткою технікою і психолого-педагогічною технологією з метою набуття вищого професійного «акме» рівня; наскільки в ньому розвинута здатність «не відставати» від темпів наукового прогресу, оперативно і конструктивно розв'язувати професійно-педагогічні завдання, орієнтуватися в стрімко мінливих потоках інформації, використовуючи різноманітні методи пізнання й самопізнання, здійснюючи цілепокладальні, прогнозувальні й проектувальні дії і при цьому як ці властивості пронизує розуміння загальнолюдських і гуманістичних пріоритетів. За цих умов науково-дослідницька діяльність буде мати системний, цілісний, концептуальний, нормативний, інноваційно-творчий характер, забезпечуючи *по-перше*, володіння різними науковими методами, глибину знань і широту тезаурусу,

розуміння закономірностей та принципів функціонування соціокультурної та педагогічної дійсності, розробку інноваційних технологій, *по-друге*, впливатиме на розвиток і самовдосконалення майбутнього фахівця-дослідника. Тому необхідно говорити про науково-дослідницьку культуру як результат діяльності і спосіб саморозвитку, форму самовираження особистості.

Нормативний бік науково-дослідницької культури виявлятиметься як засіб досягнення оптимального результату. Володіючи науковими нормами пізнання, майбутній вчитель у своїй професійній діяльності обиратиме більш обґрунтовані та ефективні способи розв'язання педагогічних проблем. Така нормативність спирається на діалектичне мислення і відрізняється нешаблонністю, відсутністю стандартизації діяльності, оскільки створює основу для свободи вибору засобів наукової творчості, а також її морального осмислення і наповнення.

Складним і діалектичним є співвідношення динаміки розвитку діяльності та особистості вчителя-дослідника. З одного боку, діяльність стимулює особистісні потенції дослідника, з іншого — завдяки сформованим особистісним якостям, ціннісним орієнтаціям фахівця відбувається ефективне функціонування різних видів діяльності та спілкування, в які він включається як суб'єкт. Отже, якості особистості стають передумовою здійснення науково-дослідницької діяльності і в той же час виступають її особистісними новоутвореннями. Діяльність набуває суб'єкт-об'єктного характеру, що дозволяє розглядати науково-дослідницьку культуру як особистісну та діяльнісну характеристику дослідника в діалектичній єдності. Характер взаємовпливу діяльності та особистості буде змінюватися в залежності від рівня сформованості та розвиненості науково-дослідницької культури.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя в смисловому полі *особистісного підходу*, можна стверджувати, що це якість особистості, яка визначає її саморозвиток, самоздійснення, самодетермінацію, саморегуляцію й самоактуалізацію (А. Маслоу, К. Роджерс) у науково-дослідницькій діяльності, яка є за своєю сутністю творчо-пізнавальною діяльністю.

Справедливим видається твердження, що саме науково-дослідницька культура як особистісний феномен виявляє творче начало фахівця, його індивідуальність і мисленнєву самобутність, набуття педагогічних цінностей і сенсів, а залучення студентської молоді до культури через науково-дослідницьку діяльність є необхідною умовою професійно-особистісного розвитку майбутніх вчителів.

Завдяки сформованим компонентам науково-дослідницької культури, особистість здатна не тільки відтворювати культуру, а й саморозвиватися в ній. У цьому сенсі науково-дослідницька культура особистості виступає як міра її гармонійного і професійного розвитку, освіченості, обізнаності, розвиненості індивідуально-особистісних якостей дослідника, необхідних для реалізації ефективної науково-дослідницької діяльності; спосіб презентації «Я» особистісного і професійного, інтелектуального розвитку й саморозвитку і сприяє становленню власного мікросоціуму.

Особистісний підхід дозволяє розглядати науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя як сукупність якостей особистості, які сприяють пошуку свого індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем, становленні власної педагогічної філософії, що представлена в «Я-концепції» і визначає індивідуальний стиль діяльності. Науково-дослідницька культура наповнює новим змістом професійний світогляд вчителя-дослідника, змінює структуру та зміст його діяльності і визначає нову стратегію і тактику професійної поведінки.

У цьому контексті науково-дослідницька культура співвідноситься з інтелектуальною культурою та культурою мислення, які відображають ступінь оволодіння прийомami, нормами та правилами розумової діяльності, пізнавальними операціями різноманітними способами та методами. Таке бачення питання дозволяє стверджувати, що науково-дослідницька культура майбутнього вчителя — це інтелектуальний потенціал, орієнтований на пізнавальну активність, система дослідницьких здібностей, які детермінують мисленнєву діяльність майбутнього фахівця-дослідника. Науково-дослідницька культура визначається сукупністю та єдністю методологічної свідомості, наукового мислення та дослідницької діяльності

майбутнього вчителя, які обумовлюють становлення, розвиток та збагачення суб'єктно-особистісної домінанти, формування професійного кредо.

З позицій *аксіологічного підходу* сформована науково-дослідницька культура майбутнього вчителя передбачає не тільки засвоєння і усвідомлення особистістю цінностей, а і їх створення. Науково-дослідницька культура, з одного боку, забезпечує розуміння й наділення цінностями і смислами науково-пізнавальну діяльність, з іншого, — виступає як засіб й умова формування ціннісних орієнтирів особистості дослідника, ціннісної орієнтації на нарощування особистісного досвіду дослідницького, творчо-пошукового, усвідомлення науки й наукового системного і діалектичного мислення як професійне і особистісне необхідного придбання. Аксіологічна домінанта в структурі науково-дослідницької культури грає роль ціннісних координат, вона задає та визначає конкретний функціональний стан усіх її структурних компонентів. Аксіологічний підхід дозволяє виділити й проаналізувати ті цінності і норми, які урегульовують і спрямовують дослідницький пошук. У цьому контексті поряд із науково-методологічними цінностями особливого значення набувають загальнолюдські і соціально-педагогічні цінності, інтеграція яких у науково-пізнавальному процесі визначає вектор дослідження.

Відповідно до розглянутих підходів ми виділяємо структурні компоненти науково-дослідницької культури — технологічний, особистісний, аксіологічний, що узгоджується з вимогами культурологічного підходу (І. Ф. Ісаєв, В. О. Слатьонін), і окремо звертаємо увагу на креативний компонент, який відображає інноваційно-пошуковий, творчо-продуктивний розвиток вчителя-дослідника, його можливості до генерування, комбінування нових знань, смислотворчості, і потребує спеціального осмислення та теоретичного обґрунтування.

Отже, осмислюючи результати аналізу, здійсненого з позицій різних наукових підходів (діяльнісного, особистісного, аксіологічного), висунемо таке визначення науково-дослідницької культури

майбутнього вчителя: це складова його професійно-педагогічної культури, показник професійної підготовки майбутнього фахівця-вчителя; сутнісна системна якість особистості, що представляє інтегровану сукупність професійно важливих якостей вчителя-дослідника, які забезпечують ефективне виконання навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності, а також творчо-інтелектуальний розвиток, професійно-особистісне самовдосконалення і самоздійснення; цілісна, інтегральна характеристика особистості дослідника, котра володіє фундаментальним, загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, що спрямовують дослідницький пошук, визначають його ціннісне ставлення до науково-педагогічних знань, науки в цілому.

Особливого значення у розкритті сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, на наш погляд, набувають такі наукові підходи, як *системний і синергетичний*, які слугують теоретичним підґрунтям визначеного дослідження.

Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти процесу (явища) розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, розвитку і русі. Системний підхід передбачає побудову структурних і функціональних моделей, що імітують досліджувані процеси як системи, дозволяє одержати знання про закономірності їхнього функціонування й принципи ефективної організації. Звертаючись до системного підходу, який відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності, дослідник орієнтується на необхідність підходити до явищ як до систем, що мають певну структуру і свої закони функціонування.

Аналіз наукових джерел [317; 446; 476; 560] свідчить, що система розглядається як сукупність елементів, які перебувають у відношеннях і зв'язках між собою й утворюють певну цілісність, єдність. Кожний елемент, що входить у систему, може бути розглянутий як підсистема, як нова система. Вона перебуває у відношеннях і зв'язках з іншими підсистемами (елементами) тієї ж системи,

яка відносно них є системою більш високого порядку і у свою чергу входить до інших більш загальних систем.

Особливої важливості у науково-педагогічному дослідженні заслуговує системний аналіз пов'язаний із аналізом структурним, що має відображення в таких термінах, як «системно-структурний» і «структурно-системний» підходи, розбіжності між якими зводяться до різної послідовності здійснення процедур аналізу. Так, структурно-системний підхід передбачає проводити, в першу чергу, структурний аналіз, а потім розглядати об'єкт як систему; при системно-структурному підході увага приділяється аналізу структурних одиниць.

Виявлення розмаїття зв'язків усередині досліджуваного об'єкта дозволяє розглядати властивості цілісної системи інтегративно. Верховенство інтегративних, синтезуючих тенденцій лежить в основі методології міждисциплінарного знання. Інтеграція знань на основі міждисциплінарних зв'язків дає можливість охопити лінійні зав'язки по горизонталі й точкові по вертикалі, показати не тільки послідовність, а й однозначність цих зв'язків і відтворити на новому більш високому рівні цілісне бачення проблеми, явищ у всій повноті, багатогранності, багатоаспектності. Отже, системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, що відсутні в складових елементів системи. У цьому контексті варто звернути увагу на евристичні й практико-перетворюючі можливості системного підходу в дослідженні педагогічних процесів, які виявляються при зверненні до таких категорій, як «педагогічна система», «цілісність», «взаємодія».

Привертає увагу точка зору Г.М. Серикова [476], який вказує на необхідність застосування системного підходу в педагогіці, оскільки

- педагогічний процес виступає як складна система, якою можна керувати тільки на основі системного підходу;

- без системного аналізу неможливо проникнути в сутність педагогічних явищ, виявити зв'язки, змодельовати чинники, умови вдосконалення педагогічного процесу;

— дослідницька діяльність вимагає застосування методів, відповідних структурі об'єкта; педагогічному процесу як системі повинні відповідати системний підхід і відповідні йому системні методи;

— системний підхід і системний аналіз — це не тільки спосіб пізнання, а й організація функціонування системи в ширшій системі.

Отже, підсумовуючи вище викладене, ураховуючи основні положення системного підходу можна зробити висновок: *науково-дослідницька культура — це педагогічна система, що створюється на основі гармонізації й взаємодії функціональних і структурних її складових*. Звернення до системного підходу як до теоретичної основи дослідження дозволяє не тільки розкрити сутність, тобто зміст, структуру і функції науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, а й виявити взаємозв'язок між цими складовими й іншими педагогічними (соціальними) системами, а саме: науково-дослідницькою культурою вчителя і його професійною культурою, науково-дослідницькою культурою як особистісною якістю і соціальною сферою, науково-дослідницькою культурою майбутнього вчителя і його професійною підготовкою тощо. Науково-дослідницька культура (як система взаємопов'язаних, взаємодоповнюючих і взаємодіючих структурних і функціональних компонентів) обумовлює цілісне узгодження всієї системи індивідуально-особистісних якостей майбутнього вчителя-дослідника з цілями його професійно-особистісного саморозвитку.

На основі діалектики загального, особливого, окремого й одиничного необхідно говорити про науково-дослідницьку культуру вчителя як особистісний феномен, що має синкретичний характер, оскільки виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом із тим елементом і видом професійної культури педагога (Рис. 3.2.1).



Рис. 3.2.1 Синкретичний характер науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

Важливе місце у вивченні зазначеної проблеми ми відводимо *синергетичному підходу*, у рамках якого головний акцент робиться на висвітленні відкритих систем, які розглядаються з позицій самоуправління, самоорганізації, саморозвитку [215; 242; 525]. У сучасній філософсько-методологічній літературі синергетика репрезентується як трансдисциплінарний напрям, пов'язаний з пошуками універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволюції складних (нелінійних) нерівноважних систем, які досліджуються в контексті різних онтологій. Розвиток наукової думки демонструє, що нелінійні системи функціонують у багатьох ситуаціях набагато гнучкіше, збільшують можливість пристосування та здатність реагувати на непередбачувані, змінні умови і впливати на них. Це повною мірою можна віднести до педагогічних явищ сучасності.

Синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючому, або пробуджувальному, навчанні як відкритті себе або як співробітництво з самим собою і з іншими людьми. Процес навчання як процес самоосвіти веде до перебудови виховання, який стає іншим, новим, стає особистістю. Сьогодні розвиток людини залежить не стільки

від рівня наповнення, скільки від атмосфери розуміння, яке стало вирішальним для людства.

Концепція самоорганізації передбачає дослідження об'єктів, які самоорганізуються, де наявні *нелінійність, нерівноважність, флуктуація та біфуркація*. Фундаментальною властивістю досліджуваних об'єктів з позицій синергетики виступає складність, під якою розуміється здатність до самоорганізації, ускладнення своєї просторово-часової структури на мікроскопічному рівні через зміни, що відбуваються на макрорівні. Поліваріантність самоорганізаційних процесів обумовлює таку властивість як їх нелінійність. При цьому середовище розглядається як певне єдине начало, що виступає носієм різних форм майбутньої організації, як поле неоднозначних шляхів розвитку.

«Відкритість» важливий момент у розумінні синергетики як методу пізнання і способу мислення. Щоб система була здатна до самоорганізації, могла прогресивно розвиватися, вона має задовольняти таким вимогам: по-перше, бути відкритою, тобто обмінюватися із середовищем речовиною, енергією або інформацією; по-друге, процеси, що відбуваються в ній мають бути кооперативними (корпоративними), тобто дії її компонентів повинні узгоджуватися; по-третє, бути динамічною; по-четверте, перебувати далеко від стану рівноваги. Однією з важливих закономірностей «поведінки» відкритих систем є те, що при досягненні критичних значень параметрів зовнішнього впливу на систему вона реагує ускладненням своєї структури. Це ускладнення є способом розв'язання системи завдань, поставлених перед нею «зовнішнім» впливом, з метою відновлення з ним динамічної рівноваги.

На всіх рівнях структурної організації буття саме нерівноважність виступає умовою і джерелом виникнення «порядку». Якщо ці параметри вдається визначити, процес керування складною системою значно полегшується.

Особливе значення для педагогічного процесу має поняття «атрактор», яке синонімічне поняттям «мета», «кінцевий стан». Якщо нерівноважна система потрапляє в поле тяжіння певного атрактора, то неминуче еволюціонує до стійкого стану і може

перебувати в ньому доти, доки через певні причини знову не набуде нерівноважного стану. Таким атрактором у педагогічній системі є питання про мету освіти. Дії *атрактора* полягають в тому, що він здійснює детермінацію майбутнім, точніше майбутнім станом системи, (що визначає сьогодення у майбутньому). У зв'язку з цим постає проблема можливості цілепокладання в соціоекономічному бутті. Атрактор як відносно стійкий стан системи «притягує» до себе «траєкторії» системи, які визначаються різними початковими умовами. В освіті, у педагогічному процесі атрактором-метою є завдання виховати, навчити людину, котра могла б відповідати на виклики нерівноважного, нелінійного, спонтанного, непередбачувального світу.

Для педагогічних систем, зокрема науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, особливого значення набувають уявлення про флуктуації як моменти нестійкості, коливання, «малих збуджень», що виникають під впливом викладача в системі «студент — викладач» і ним ініціюються. *Флуктуації* відіграють найважливішу роль у процесі самоорганізації систем і виконують двояку роль: з одного боку, флуктуації інспірують цей процес, приводячи систему в стан нестійкості, з другого, — змістовно визначають результат зміни, самоорганізації системи. Флуктуація змушує систему обрати ту галузь, якою відбудуватиметься подальша еволюція системи. Флуктуації руйнують стару структуру, а після того, як один з багатьох можливих шляхів еволюції обраний, виникає нова дисипативна структура і знову вступає в силу детермінізм.

Поняття флуктуація і біфуркація, згідно з положенням синергетики, приводять до докорінного переосмислення цілого ряду традиційних філософських концепцій. Змінюються уявлення про механізм розвитку: розвиток відбувається через нестійкість, через випадковість, через біфуркації. Без нестійкості немає розвитку, «синергетичним системам не можна нав'язувати шляхи їх розвитку — можливий лише самокерований розвиток» [491, с. 704]. Якщо зовнішні впливи або внутрішні динамічні фактори, що здійснюють вплив на еволюцію складної системи досягають критичної величини, може виникнути *біфуркація*. Загальною закономірністю

є пряма залежність кількості біфуркаційних розгалужень самоорганізаційного процесу від рівня складності системи, що реалізує цей процес: чим вона складніше, тим більше біфуркаційних розв'язок буде на її шляху.

Для розуміння й розв'язання проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки важливого значення набуває положення синергетики, яке гласить, що для стабілізації соціальних процесів сьогодення визначається не минулим, як у разі нелінійних систем, а майбутнім. Якщо неможливо однозначно передбачити шлях розвитку, то, обравши оптимальну мету і визначивши ціннісні критерії, можна намітити раціональні засоби її досягнення [527].

Варто підкреслити, що розповсюдження синергетичного підходу на педагогічні системи означає розвиток нелінійного мислення, заміну категоричності діалектики «або.., або...» на толерантність у відносинах, терпимість до іншої думки, співіснування протилежних думок як доповнюючих, як їх співпраця, співтворчість, що породжує синергію. У зв'язку із цим слід виокремити світоглядне значення принципу доповнювальності (компліментарності), проголошеного Н. Бором на противагу принципу боротьби протилежностей як основи світобачення, світорозуміння.

«Полііснування» на засадах доповнювальності педагогічного процесу дедалі більше виступає в педагогічній науці як основний системно-науковий методологічний принцип. Так, С.У. Гончаренко і В.А. Кушнір [123] вказують на те, що педагогічному процесу властивий поліцентризм (під центром може розумітися певна складна структура, парадигма, теорія, особистість та ін.). Це означає, що не може бути панівною в ньому одна теорія, парадигма, один метод чи підхід. Акцентуючи увагу на визнанні багатовимірності педагогічного процесу й на праві дослідника на різні логіки й різні парадигми, необхідно говорити, що за такого підходу розвиток педагогічної науки постає як діалог, у якому реалізується принцип доповнювальності, а не виключення знань. У цьому аспекті кожна теорія, кожна парадигма займають своє місце в загальній «поліфонії» (М. Бахтін) педагогічної науки.

Отже, основні положення синергетичного підходу, спрямовані на обґрунтування наявного іманентного потенціалу самоорганізації систем, дозволяють вивчати шляхи оптимального педагогічного впливу на особистість студента-дослідника, враховуючи той факт, що зміни в структурі особистості на мікроскопічному рівні відбудуться через зміни, що передують на макрорівні. Це можливо завдяки спеціально спланованим, прогнозованим діям викладача, який враховує поліваріантність, нелінійність, «складність» самоорганізаційних процесів, властивих педагогічним системам.

Переосмислюючи вище викладене, необхідно говорити про синергетичний підхід як такий, що займає пріоритетне місце у побудові концепції формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, розробленої на основі взаємодоповнюючих наукових теорій, концепцій, підходів, методів за принципом доповнювальності й «полііснування», що дає можливість досліджувати проблему на якісно новому рівні, враховуючи її багатоаспектність і багатовекторність (поліпарадигмальний підхід). У контексті синергетичного підходу вивчення науково-дослідницької культури у єдності структурних та функціональних компонентів дозволяє відійти від однолінійного аналізу і показати її «багатомірність», охарактеризувати даний феномен на різних рівнях аналізу: сутності, розвитку, саморозвитку.

Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу науково-дослідницької культури, її цілісний, динамічний характер, компоненти (структурні і функціональні) цієї системи мають бути представлені як необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку. У педагогічній науці [131; 193] під функцією розуміють якісну характеристику, що спрямована на збереження, підтримку та розвиток системи. Функціональні компоненти системи відображають базові зв'язки між вихідним станом її структурних елементів та кінцевим шуканим результатом. Стійкість функціональних компонентів системи визначається їх зв'язком зі структурними компонентами і між собою.

З огляду на визначені сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурні компоненти

вважаємо за доцільне розглянути такі функції, як гуманістична, гносеологічна, інтегративна, комунікативна, освітня, функція соціальної адаптації, які є характерними для цього виду культури, висвітлюють її особливості і відрізняють даний вид культури від інших.

*Гуманістична функція* відображає орієнтації дослідника на ціннісно-гуманістичні принципи в сучасній системі освіти, що спричинюється до зміщення акцентів дослідницького імперативу. Гуманістична спрямованість особистості вчителя-дослідника, по-перше, визначає характер дослідницького пошуку, що виявляється у зверненні до гуманістичної методології в науково-педагогічних дослідженнях і передбачає орієнтацію на ідеї та принципи антропології, культурології, герменевтики, феноменології, що акцентують увагу на затвердженні самоцінності особистості, її формуванні як створювача власного досвіду, поведінки, життєдіяльності в цілому, розкритті сутнісних сил людини, її соціально ціннісних світоглядних й моральних якостей, духовних потенцій. По-друге, гуманістична спрямованість майбутнього фахівця-вчителя передбачає усвідомлення, розробку і реалізацію завдань щодо індивідуально-особистісного розвитку і становлення вихованців. Звернення до культурно-гуманістичних функцій освіти, гуманістично орієнтованого навчання є вимогою сучасного педагогічного дослідження, що веде до необхідності прогнозування нових цілей освіти, їх перегляду. У зв'язку з цим акцентується увага на розробках педагогічних теорій, концепцій, педагогічних технологій, що ґрунтуються на гуманістичних цінностях і передбачають пошук особистісно зорієнтованих, культуровідповідних, смислопошукових, творчих, діалогічних педагогічних засобів, які актуалізують саморозвиток, суб'єктність, самоідентичність тих, хто навчається. У завданнях гуманістично зорієнтованого навчання мають бути відображені, з одного боку, вимоги, що пред'являються до особистості суспільством, з іншого — умови, що забезпечують потреби особистості у саморозвитку і самоактуалізації. Прийняття соціально-гуманістичних цінностей, як визначальних у системі науково-дослідницьких цінностей,

є основним критерієм сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

*Гносеологічна функція* дає цілісне уявлення про науково-дослідницьку діяльність як процес пізнання, що характеризується отриманням та породженням знань і забезпечує різні форми і методи організації та самоорганізації пізнання, управління та конструювання дослідницького пошуку. Гносеологічна функція виявляється у цілеспрямованому, системному, ціннісно-смысловому дослідженні педагогічної дійсності, відборі, систематизації, осмисленні та генеруванні наукових знань в умовах їх активного поширення і оновлення, змін освітніх парадигм, пошуку нових альтернативних систем навчання та виховання. Гносеологічна функція пов'язана з системним і цілісним вивченням педагогічної науки, її основних категорій, законів, закономірностей, принципів і знаходить своє вираження у науково-методологічній рефлексії, умінні аналізувати, критично оцінювати теоретичне та практичне знання, науково обґрунтовувати дослідницькі результати та творчо застосовувати їх на практиці. Дана функція передбачає вивчення та усвідомлення майбутнім вчителем-дослідником свого інтелектуального і професійно-педагогічного потенціалу, формування здатності до самоосвіти та самовдосконалення засобами науково-дослідницької діяльності.

*Інтегративна функція*, пов'язана з гносеологічною і відображає один з головних принципів сучасного наукового дослідження — принцип інтеграції й системного аналізу. Цей принцип забезпечує багатоаспектне вивчення педагогічних процесів, закономірностей і перспектив розвитку педагогічних феноменів. Інтегративна функція відображає особливості сучасного пізнання, що характеризується інтеграційними процесами, синтезом та комплексністю. Ураховується кумулятивний характер розвитку наукового пізнання: коли нові знання поєднуються, інтегруються із попередніми, не заперечуючи їх, а доповнюючи. Інтегративні процеси спричиняють появу загальних теорій, які дозволяють поєднувати та пояснювати розрізнені факти. Отже, інтегративна функція науково-дослідницької культури виявляється у її інтенсивному

збагаченні сучасними ідеями (філософськими, культурологічними, соціологічними, психологічними, а також глобалістики та синергетики) та дослідницькими технологіями із різних галузей наукового знання, забезпечуючи організацію міждисциплінарного «мультидослідження», що ґрунтується на методології міждисциплінарного знання. Інтегративна функція науково-дослідницької культури майбутнього вчителя забезпечує інтеріоризацію та асиміляцію міждисциплінарного знання і його застосування у дослідженні.

*Комунікативна функція* відображає встановлені різноманітні комунікативні зв'язки, необхідні для побудови ефективного дослідницького процесу, презентації дослідницьких результатів, здійснення наукового спілкування в освітньому середовищі. Функція обумовлює необхідність розвитку таких складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як культура спілкування, мовленнєва і рефлексивна культура. Дана функція орієнтує на науковий діалог і взаємодію між вчителем-дослідником і різними педагогами-науковцями, шляхом приєднання до тієї чи іншої теорії, концепції, наукової позиції, точки зору або спростування (дискутування). Комунікативна функція передбачає широкий науковий кругозір, мисленнєву розвиненість, володіння тезаурусом педагогічної науки, науковою етикою у спілкуванні. У форматі педагогічного експерименту функція спрямована на встановлення і підтримку міжособистісних зв'язків у системі «вчитель — вихованець», завдяки діалогічному спілкуванню, співпраці, співтворчості.

*Освітня функція* концентрує в собі дидактичну, виховну і розвиваючу функції, забезпечуючи інтелектуальний і розумовий розвиток майбутнього вчителя-дослідника, і в цілому якість професійної підготовки у вищій педагогічній школі. Освітня функція має виявлення у сформованості науково-педагогічних (дидактичний, методичний, технологічний), методологічних знань, дослідницьких і рефлексивний вмінь, Я-концепції вчителя-дослідника, його педагогічної філософії, вмотивованості до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, наукової комунікації, готовності до професійно-особистісного самовдосконалення, акмеологічного

зростання. Освітня функція реалізується у цілісному становленні фахівця як вчителя-дослідника.

*Функція соціальної адаптації* забезпечує швидке входження в професійне середовище й адаптацію в ньому, завдяки вмінню самостійно бачити й ефективно вирішувати професійно значущі проблеми, оволодінню ціннісною та поведінковою автономією, що має вираження у наявності власних переконань, тверджень, світоглядних позицій, сформованій культурі педагогічного мислення, якій притаманні такі властивості як системність, інтегрованість, діалектичність. Розвинуті дослідницькі та методологічні уміння сприятимуть дидактично доцільному проектуванню і конструюванню педагогічного процесу, ґрунтуючись на провідних педагогічних теоріях, концепціях, наукових підходах, що у свою чергу призведе до соціальної мобільності й конкурентоспроможності в галузі педагогічної праці. У цьому контексті науково-дослідницька діяльність виступає і як спосіб соціокультурного відтворення особистості майбутнього фахівця, і як спосіб буття науково-дослідницької системи суспільства, яка демонструє ступінь розвиненості держави.

Підсумовуючи викладене вище стосовно сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, зробимо *висновок*: це поліструктурний особистісний феномен, який представлений аксіологічним, технологічним, особистісним, креативним компонентами, і реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну, освітню функції, а також функцію соціальної адаптації.

### **3.1.3. Методологічна культура як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя**

В умовах багаторівневої професійної освіти «бакалавр — магістр», що відповідає європейським стандартам і передбачає глибоку фундаментальну, загальнонаукову, методологічну та теоретичну підготовку студентів, домінуючу роль відіграє науково-дослідницька діяльність, яка слугує формуванню сучасного наукового стилю мислення з його характерними ознаками: системністю,

гнучкістю, варіативністю, концептуальністю, перспективністю, динамізмом. Цілком слушною є точка зору В.М.Розина [450], який наголошує: сучасне педагогічне дослідження — це «мультидослідження» (соціологічне, психологічне, філософське і т.ін.), воно не може здійснюватися без глибокої методологічної роботи педагога.

Ураховуючи фундаментальні пріоритети професійної підготовки майбутніх фахівців у вищій школі, вважаємо за необхідне стверджувати, що сучасний студент має вибудовувати науково-дослідницьку діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, науковий пошук якого спрямований на нові шляхи і способи пізнання, що забезпечують безперервність і наступність професійно-педагогічної діяльності.

З метою розкриття змісту методологічної культури як важливої і невід'ємної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, визначення її основних характеристик, вважаємо за доцільне звернутися до понятійного ряду: *методологія — методологія науки — методологія педагогіки* і розглянути деякі теоретичні положення стосовно змісту цих понять.

Поняття «методологія» трактується у науковій та довідковій літературі як учення про основи побудови будь-якої діяльності, у тому числі практичної [364]; система принципів і способів організації та побудови теоретичної і практичної діяльності, а також учення про цю систему [165; 491; 525]. Означені тлумачення дозволяють говорити про існування методології теоретичної та практичної діяльності.

Як зазначають В.І.Загвязинський, В.В.Краєвський, В.О.Сластьонін, методологія — це не тільки «учення» як сукупність знань, а й галузь пізнавальної діяльності, тому в методології необхідно розрізняти дві сторони: «знанняву» та «діяльнісну». Відомий методолог Г.П.Щедровицький наголошує, що методологія — це, насамперед, рефлексія з приводу власної діяльності, вона орієнтована на наступну діяльність і повинна створювати її проект, план або програму [555, с. 412]. Методологія пізнає і проектує саму себе і таким чином здійснюється як діяльність. Методологічна

діяльність є рефлексія самої себе, і саме цей спосіб поєднання або замикання рефлексії і діяльності, або рефлектованої та рефлектуючої діяльності, складає специфіку і суть методології. Завдяки такому способу з'єднання рефлексії і діяльності відбувається одночасно як пізнання діяльності, так і її проектування. У цьому контексті методологія виступає як спосіб зв'язку пізнання і проектування, як діяльність, що, проектуючи, конструюючи, пізнаючи і критикуючи саму себе, таким чином проектує, конструє і пізнає діяльність, що здійснюється.

Розглядаючи методологію як спосіб діяльності, важливе розуміння того, що «справа не в знаннях, які можна брати і якими можна користуватися, а в певних способах і в певному стилі діяльності, ... в певній специфічній технології діяльності» [555, с. 274]. Як зазначають методологи, у науковому мисленні існують і функціонують одні організованості знань, а в методологічному мисленні — інші, «утворення другого роду, які можна назвати засобами мислинневої роботи» [555, с. 248].

На думку науковців методологія науки являє собою процес застосування методологічної свідомості та методологічного мислення до науки [237; 312; 555]. Однак слід відрізняти методологію науки від методологічної свідомості дослідників. Якщо методологічна свідомість являє собою сукупність уявлень дослідників про мету, стандарти та критерії науковості, якими вони керуються і які складаються безпосередньо в науковій практиці, то методологія науки являє собою концептуальну обробку методологічної свідомості, засобів та результатів конкретних наук, застосовуючи для цього інструментарій, вироблений філософією, математикою, логікою, психологією, семіотикою тощо. Вона є систематичною концептуальною реконструкцією методологічної свідомості на основі базових принципів, які відбивають наукову практику в її закономірностях і необхідних формах.

Що стосується поняття «методології науки», то його необхідно розглядати у двох площинах: методологію як науку (дисципліну) та методологію як складову спеціалізованої науки. За визначенням, що надається у Філософському енциклопедичному словнику

[527], методологія науки — це один з основних розділів методології, складна і структурована самостійна теоретична дисципліна, яка вивчає весь комплекс явищ, що відносяться до інструментальної сфери науки та наукової діяльності, їх осмислення та функціонування. Методологія як частина гносеології вивчає процес наукової діяльності, його організацію.

Виділяють дві форми (види) методології: дескриптивну — опис процесів наукового пізнання і прескриптивну — розробка рекомендацій, вказівок, приписів і правил здійснення наукової діяльності [235]. Дескриптивна форма (науково-пізнавальний опис), як сукупність знань про певну галузь явищ, дозволяє досліднику розкрити зміст (сутність) досліджуваних процесів, на основі їх теоретичного пояснення, опису та прогнозування, встановити основні закономірності, характерні для педагогічних процесів, які вивчаються, з'ясувати та оцінити суспільну значущість, соціальну роль теоретичного положення або концепції, суспільного змісту рекомендацій тощо. Знання прескриптивне, нормативне, спрямоване, насамперед, на регуляцію діяльності. У нормативному методологічному аналізі мають місце конструктивні завдання, пов'язані з розробкою рекомендацій і правил здійснення науково-дослідницької діяльності. Нормативні знання дозволяють досліднику методологічно грамотно організувати дослідницький пошук, розробити методологічні характеристики наукового дослідження.

Отже, методологія орієнтує у підходах, принципах і засадах пізнання, дає уявлення про об'єкт і предмет дослідження як динамічні системи, соціально-історичну детермінацію явищ і процесів у логіці їх вивчення, співвідношення кількісних і якісних даних, об'єктивних і суб'єктивних ознак тощо.

У структурі методологічного знання науковці (В.В. Краєвський, П.І. Підкасистий, В.О. Сластьонін, Е.Г. Юдін) виділяють чотири рівні: філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий і технологічний. Усі рівні методології утворюють складну систему, у рамках якої між ними існує визначена супідрядність. Кожний рівень має відносну автономію і не дедукується з іншої. Найбільш загальний рівень виступає в якості можливої передумови розвитку

більш низького рівня. Сказане визначає багаторівневий, ієрархічний характер методологічного знання як по вертикалі, тобто від філософських загальнонаукових положень до конкретно методологічного (субординація), так і по горизонталі, тобто від методологічних факторів через їх аналіз і узагальнення до методологічних принципів (координація).

В організації та проведенні науково-педагогічних досліджень особливого значення набуває розуміння методологічної функції знань і теорій, які виконуються відносно інших знань і теорій або відносно певної науково-дослідної роботи. Сутність «методологічного» вчені [235; 555; 562] вбачають у певному вживанні тих або інших систем знань як функції цих систем у діяльності, але ніяк не внутрішню властивість самих систем. Виділення діяльнісного аспекту в методології дозволяє фокусувати увагу на методологічному забезпеченні науково-дослідницької діяльності як сукупності знань, що знаходяться в ієрархічній супідрядності і виступають в якості орієнтирів дослідника. Отже, методологічні знання для дослідника — це орієнтир у науково-дослідницькій діяльності, джерело її наукового забезпечення і зміст методологічної рефлексії.

Якщо розглядати методологію як окрему складову спеціалізованої науки, то у цьому випадку необхідно говорити про знання, що стосуються сукупності методів конкретної наукової дисципліни, спрямованих на вивчення об'єкту дослідження, його властивостей і характеристик, дослідження способів і прийомів діяльності стосовно засвоєння цього об'єкта, шляхів обробки й інтерпретації одержаних дослідницьких результатів.

Як відомо [561], у кожній галузі науки виокремлюються три основні частини:

- 1) методологічні засади, що включають вихідні положення і методологічний апарат науки;
- 2) теорія, що включає наукові факти, ідеї, гіпотези, закони;
- 3) прикладна частина, що містить принципи, правила, рекомендації, методики, виражені у формі конкретних приписів щодо практичної діяльності.

Грунтуючись на такій структуризації науки, можна стверджувати, що поняття «науково-дослідницька культура» є більш широким, ніж «методологічна культура», яка є її частиною.

Таким чином, аналіз дослідницьких результатів дозволяє зробити висновок про виникнення тенденції диференціації методологічного знання, що виявляється у збагаченні його смислів. Так, у науковій літературі [235; 237; 364] поняття «методологія» розглядається як:

- *вчення про організацію діяльності*, яке містить знання про логічну структуру наукового дослідження, його методи та засоби;

- *наукове пізнання*, що включає філософські засади науково-пізнавальної діяльності, принципи побудови і способи функціонування знань;

- *наука (дисципліна)*, тобто вчення про різноманітність методологічних і методичних принципів і прийомів, операцій і форм побудови наукового знання, включаючи аналіз мови науки;

- *складова спеціалізованої науки*, яка представляє вчення про сукупність методів конкретної наукової дисципліни, що стосується об'єкта дослідження, його властивостей і характеристик.

Поняття методологія педагогіки, що виступає частковим варіантом загальної методології, розглядається науковцями як система знань про засади і структуру педагогічної теорії, принципи, підходи і способи добування знань, що відображають педагогічну дійсність (М. О. Данилов); як система діяльності щодо отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості дослідницької роботи (В. В. Краєвський); учення про вихідні (базові) положення, структуру, функції і методи педагогічного дослідження (В. С. Ільїн, В. І. Загвязинський); про пізнання і створення педагогічної дійсності (Н. Д. Никандров).

Методологія конкретної науки (зокрема, педагогіки) містить в собі і те спільне, що властиве розвитку будь-яких соціальних систем, і специфічне, властиве тільки явищам даної галузі науки. Зокрема методологія педагогічної науки включає такі учення:

- про структуру і функції педагогічного знання;

- про вихідні, ключові, фундаментальні педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають загальнонаукове значення;
- про логіку і методи педагогічного дослідження;
- про способи використання отриманих знань для удосконалення практики [235; 261; 562].

Отже, з метою ефективного здійснення наукового пошуку, педагогічних досліджень майбутньому вчителю-досліднику у професійній підготовці необхідно акцентувати увагу на цих ученнях.

Аналіз наукових джерел свідчить, що сьогодні методологія педагогіки розробляється не тільки у контексті наукових досліджень (В. І. Загвязинський, В. С. Ільїн, В. В. Краєвський, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, В. О. Сластьонін та інші), а й освітньої практики, практико-орієнтованої методології (Є. В. Бондаревська, В. К. Буряк, В. В. Давидів, Ю. В. Сенько), філософії освіти (В. С. Біблер, Б. М. Бим-Бад, Б. С. Гершунський, Н. Д. Никандрів, В. М. Сагатовський). За визначенням науковців, методологія педагогіки, як орієнтир у діяльності педагога-дослідника, відображає не тільки загальні принципи, підходи й методи теорії педагогіки, а й практичне застосування педагогіки, спрямоване на розвиток і оновлення освіти, набуваючи статус методології освітньої діяльності і, насамперед, діяльності щодо розвитку, оновлення, перетворення самої освітньої системи.

Сформованість методологічної культури майбутнього вчителя-дослідника стає необхідною головною умовою застосування знань з методології педагогіки для розв'язання, як науково-педагогічних, так і суто практичних проблем, знань, які не є самоціллю, а виступають орієнтиром у дослідницькому пошуку, науковій рефлексії.

У науковій літературі методологічна культура визначається як багатогранне поліфункціональне, філософсько-антропологічне (Г. О. Антипів, А. З. Фахрутдінова, О. М. Новиков, Т. Г. Лешкевич) і педагогічне явище (О. В. Бережнова, Є. В. Бондаревська, В. В. Краєвський, В. О. Масолов, П. І. Підкасистий, В. О. Сластьонін).

Як філософське поняття методологічна культура розглядається науковцями в якості однієї з форм функціонування науково-дослідницької діяльності і відображає здатність суб'єкта до синтезу

методологічних і предметних знань. Так, з точки зору Г. А. Антипова і А. З. Фахрутдинові, методологічну культуру дослідника необхідно інтерпретувати як сукупність форм, що забезпечують можливі трансформації власне наукової культури, точніше тих її компонентів, які зумовлюють існування та розвиток науки в якості виду людської діяльності. Головна теза вчених: «якщо методологія є рефлексія, тобто самосвідомість науки, то методологічна культура — це механізми, що її організують» [340, с. 67].

О. М. Новиков, розглядаючи методологію як учення про організацію будь-якої діяльності, вводить поняття «організаційна культура», яка пов'язується з різними формами організації діяльності. [364, с. 22]. Організувати науково-дослідницьку діяльність, за висловом вченого, значить упорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними характеристиками (умовами, принципами, нормами, особливостями діяльності), логічною структурою (суб'єктом, об'єктом, засобами, результатом діяльності) та процесом її здійснення.

Цікавим є позиція В. О. Слатьоніна [487], який методологічну культуру ототожнює з філософською культурою, доводячи той факт, що сутність основних педагогічних понять і термінів можна найбільш змістовно охарактеризувати тільки з урахуванням їх вихідного філософського значення. Тому на передній план висувається завдання формування у педагогів-дослідників методологічної (філософської) культури.

Отже, наведені вище трактовки свідчать, що методологічна культура у філософському контексті трактується як організуючий механізм функціонування науково-дослідницької діяльності і реалізується через методологічні знання.

На підставі здійсненого аналізу дамо авторське визначення даного поняття: методологічна культура репрезентується методологічною свідомістю, методологічним мисленням, які спрямовують пізнавальний процес, посилюючи його методологічну озброєність та ефективність, виступаючи системоутворюючим чинником організації науково-дослідницької діяльності, способом пізнавального пошуку.

У дидактичному аспекті методологічна культура розглядається у концепціях таких вчених, як О.В. Бережнова, Є.В. Бондаревська, М.С. Бургін, В.К. Буряк, П.К. Кабанов, В.К. Кирилов, В.В. Краєвський, В.О. Мосолов, В.С. Рахманін, В.О. Сластьонін, В.Е. Тамарін, О.М. Ходусов. Наголошуючи на тому, що методологічна культура вчителя у загальному сенсі є культурою його мислення, діяльністю педагогічної свідомості, вчені виділяють такі якості особистості, що розкривають зміст цієї культури: здатність до проблемного бачення, вміння ставити перспективні цілі, визначати смисл педагогічних явищ, понять, зіставляти їх значення. З цієї позиції методологія розглядається як спосіб знаходження, відтворення і застосування нового смислу педагогічних знань, завдяки глибокого проникнення, як в їх джерело (методологічну основу), так і в рушійні сили, механізми (умови і засоби реалізації). На думку вчених, сучасний стиль науково-педагогічного мислення базується на філософії, конкретизуючи її світоглядний, соціально-аксіологічний і логіко-гносеологічний потенціал для пізнання і перетворення існуючої освітньої практики, і є способом функціонування наукової картини педагогічної дійсності і професійного світогляду, стилем мислення, з одного боку, опосередкованим ними як стилетворчими факторами, а з іншого — сам їх опосередковує.

А.М. Ходусов [531], розглядаючи методологічну культуру педагога як цілісне, багаторівневе й багатокомпонентне утворення, виділяє такі його складові як педагогічна філософія вчителя (переконання), мислєдіяльність у режимі методологічної рефлексії (розуміння), внутрішній план свідомості (самосвідомості). Науковець цілком слушно звертає увагу на формування світоглядної основи особистості, яка в свою чергу визначає стиль науково-педагогічного мислення й характер педагогічної діяльності вчителя.

Згідно з точкою зору О.В. Бережнєвої методологічна культура майбутнього вчителя — це особливий склад мислення, що ґрунтується на знаннях методологічних норм та вмінь їх застосовувати у процесі розв'язання проблемних педагогічних ситуацій [53, с. 76]. Формування цієї культури передбачає засвоєння студентами методології педагогіки, що дозволить їм виходити за рамки

засвоєних стереотипів та приймати нестандартні, науково обґрунтовані рішення і піднятися на більш високий рівень осмислення та розв'язання педагогічних проблем. П. К. Кабанов, В. О. Мосолов [330] сутність методологічної культури педагога вбачають в готовності та здатності пояснювати, глибоко розуміти, застосовувати не тільки діалектику науки, а й діалектику педагогічної дійсності. Науковці доводять, що вплив методології має виявлятися та підтверджуватися на обох рівнях — теорії та практики, оскільки методологія педагогіки — це не тільки рефлексія для вченого, а й ефективний засіб самовдосконалення вчителя.

У рамках методологічної культури особливе значення науковцями приділяється вмінням застосовувати наукове знання для осмислення та удосконалення практичної педагогічної діяльності як критерію професійної культури вчителя. За висловом В. В. Краєвського [236] практична діяльність майбутнього вчителя у галузі педагогіки має бути співвіднесена з діяльністю науковою і, що не завжди береться до уваги, методологічною.

В. В. Краєвський правомірно розводить поняття методологічна культура вчителя-практика і педагога-дослідника, підкреслюючи, що практична діяльність спрямована на перетворення конкретної педагогічної ситуації, а теоретична — виявляє спосіб цього перетворення, тому наукову та практичну діяльність характеризують різні об'єкти, засоби й результати. Якщо об'єктом педагогічної діяльності виступає людина, яка навчається і виховується, її суб'єктно-суб'єктні та суб'єктно-об'єктні відносини, то об'єктом науково-дослідницької діяльності є педагогічний факт (явище). Засоби, що застосовані, з одного боку, в науково-дослідницькій, а з іншого, — у педагогічній діяльності, співвідносяться як засоби наукового пізнання (спостереження, моделювання, створення теорій, гіпотез та їх перевірка шляхом експерименту і т.ін.) і безпосередньої практичної педагогічної діяльності (методи, прийоми, організаційні форми навчання та виховання, технічні засоби тощо). Питання про результати діяльності пов'язане з проблемою цілепокладання, оскільки в меті закладене уявлення про результат. Мета й результат педагогічної роботи — це навчений, вихований учень

(студент) зі сформованими особистісними якостями. Результатом науково-дослідницької діяльності є одержання та формування знань (законів, принципів, правил, концепцій тощо), які існують як у свідомості педагога-дослідника, так і в матеріалізованому вигляді в науково-дослідних роботах, програмах, підручниках, навчальних посібниках.

Отже, необхідно констатувати той факт, що різниця у формах діяльності вчителя та дослідника обумовлює відмінність у методологічній культурі, яка визначається специфікою науково-дослідницької та практичної діяльності. Однак між суб'єктом практичної і суб'єктом науково-дослідницької діяльності існує умовний зв'язок, оскільки вчитель-дослідник включається як у науково-пізнавальний процес, так і в педагогічну практику, на яку він орієнтований. У зв'язку з цим слід говорити про необхідність відтворення педагогічного процесу двічі — спочатку у проекті, а потім у самій діяльності вчителя [235, с. 106].

Студенту-досліднику необхідно розрізнати науково-педагогічний аспект пізнання та методологічний: якщо науково-педагогічний аспект пізнання пов'язаний з пізнавальною діяльністю, спрямованою на дослідження педагогічних, освітніх явищ, то методологічний аспект пізнання включає аналіз науково-дослідницької діяльності, що здійснюється дослідником (відповідність понятійного апарату цілям дослідження, методів пізнання — питанням, що вивчаються тощо).

Важливо звернути увагу на те, що поняття «методологічна культура» тісно пов'язане з поняттям «культура дослідження». Ідея методологічної підготовки студентів пов'язана з ім'ям В. Гумбольдта, який проголосив метою вищої освіти удосконалення особистості і цій меті повинне служити об'єднання навчальної й дослідницької діяльності. Як зазначає науковець без опори на мислення, уміння самостійно мислити навчальна пізнавальна діяльність не може стати істиною інтелектуальним утворенням і плідною для розуму.

Таким чином, на підставі здійсненого теоретичного аналізу стосовно змісту методологічної культури, зробимо висновок:

методологічна культура є невід'ємною складовою науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, що виявляється у здатності науково обґрунтовувати, критично осмислювати та творчо застосовувати певні наукові концепції, методи пізнання, управління, конструювання у науковому пошуку, у реалізації методологічної рефлексії, тобто вмінні додержуватися певних методологічних орієнтирів, аналізувати і об'єктивно оцінювати власну науково-дослідницьку діяльність. Методологічна культура не може бути засвоєна як сукупність готових знань і приписів, оскільки, «методологія не дає готової відповіді, вона озброює способом отримання нового, фундаментального знання» [487, с. 17].

Надаючи науковому мисленню нового сучасного стилю, методологічна культура виступає умовою ефективного здійснення науково-дослідницької діяльності. Методологічність як одна з властивостей сучасного наукового мислення (В.В. Краєвський) характеризується усвідомленням ставлення до засобів і передумов діяльності щодо формування та удосконалення наукового знання, отже в структурі свідомості дослідника методологічна координата є провідною. Це дозволяє розглядати методологічну культуру як стан свідомості, пов'язаної з варіативністю стилю та способу мислення щодо розв'язання пізнавальних завдань, а саму свідомість як таку, що набуває нової специфіки та існує як особлива форма — методологічна свідомість, що об'єднує обидві характеристики наукового педагогічного знання: концептуальність і нормативність.

У розрізі професійної підготовки сформована методологічна культура майбутнього вчителя як складова його науково-дослідницької культури сприятиме актуалізації та систематизації теоретико-методологічних наукових знань в умовах сучасного багатовимірному інформаційного простору, засвоєнню студентами «мови науки» (поняття, закон, теорія, гіпотеза, модель, метод, факт, процес, інформація тощо), забезпечуватиме осмислення студентами методології навчального пізнання, науково-дослідницької діяльності, педагогічного процесу. При цьому важливим у структурі методологічної культури є не тільки фундаментальне предметне методологічне знання, а й цілісне знання про процес пізнання, про

себе як суб'єкт цього процесу і «знання про незнання» (проблемна галузь незнання).

Ураховуючи змістові характеристики методологічної культури майбутнього вчителя, нами визначено такі емпірично фіксовані її прояви:

- уміння аналізувати і організовувати науково-дослідницьку діяльність у відповідності до визначених методологічних характеристик педагогічного дослідження (об'єкту, предмету дослідження, його мети, завдань, гіпотези, наукової новизни, методів дослідження);

- уміння формувати методологічне забезпечення науково-педагогічного дослідження, застосовуючи джерела такого забезпечення: знання з філософії, в галузі загальної методології науки і методології педагогіки;

- уміння розрізнати дослідницькі й педагогічні завдання, науково-педагогічний й методологічний аспект пізнання;

- уміння вести дослідження відповідно до обраних методологічних підходів, розуміючи завдання і мету кожного з них;

- уміння бачити проблеми, протиріччя в системі освіти і співвідносити з соціально-культурним розвитком сучасного суспільства;

- уміння концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом, «добувати, препарувати й систематизувати наукову інформацію» (В.О. Сластьонін).

- уміння науково обґрунтовувати власні педагогічні дії, творчо застосовувати педагогічні концепції, теорії, поняття, виявляти їх сутнісний зміст, смисл.

Важливе місце у методологічній підготовці студента-дослідника належить вмінню обирати і оцінювати методологічні орієнтири дослідження, що проводиться. На сучасному етапі розвитку педагогічної науки, що характеризується відкритістю новим ідеям, концепціям, течіям і напрямкам, співіснують різні методологічні орієнтири [237; 419], які так чи інакше впливають на вибір стратегій і методів, дослідницьких програм і зміст наукового пошуку. Добір методологічних орієнтирів у процесі наукового дослідження, насамперед,

залежить від позиції конкретного дослідника, його світогляду і методологічної рефлексії у взаємозв'язку з традиціями і новими концепціями. Це означає, що у виборі та оцінці обраного методологічного орієнтиру студентові вищого навчального закладу необхідно враховувати перевагу, яку надають дослідники тому чи іншому підходу, принципу або методу на даному етапі розвитку педагогіки. Висунуті педагогічні теорії і концепції матимуть різні підстави, виведені з індивідуальних уявлень і уподобань автора, заснованих на конкретних наукових позиціях і світоглядних засадах.

Цінність методологічних орієнтирів полягає в тому, що вони:

- 1) науково обґрунтовують постановку проблеми педагогічного дослідження, добір методів і способів її вирішення, визначення меж аналізу результатів дослідження і пошуку критеріїв їх об'єктивної і науково аргументованої оцінки;

- 2) обумовлюють саморегуляцію науково-дослідницької діяльності у процесі розробки концепції і побудови програми дослідно-експериментальної роботи;

- 3) впливають на структуру і стиль наукового мислення, добір поняттєво-категоріального апарату і мову наукового тексту;

- 4) служать підставою для створення типології або систематизації різних виявів певного виду педагогічної реальності, задають конкретні зразки і форми її наукового пізнання.

Методологічні орієнтири можна згрупувати таким чином: 1) при описі педагогічної реальності (емпіричні); 2) при вивченні процесів пізнання об'єктів педагогічної реальності (гносеологічні); 3) при її цілеспрямованому перетворенні з позицій наукової ідеї і теорії (конструктивні); 4) при побудові нормативної моделі і проекту дій учасників педагогічного процесу, спрямованих на перетворення освітньої ситуації; 5) при оцінюванні результатів цілеспрямованого і науково обґрунтованого перетворення практики або введення новачій, що виникають з ініціативи педагогів.

Відомо [86; 489], що в процесі наукового пізнання об'єктів сучасної освіти, пояснення їхньої природи, пошуку шляхів і механізмів відновлення або удосконалювання освітньої практики досліднику необхідно спиратися на різні підходи, принципи і методи,

вибудувати адекватний предмету і завданням свій поняттєво-термінологічний апарат. Методологічна основа при розкритті основних категорій (понять) педагогіки включає розкриття сутності, змісту, механізмів дії, використання, втілення в конкретному розмаїтті суспільних явищ. Тому логіка викладу тих чи інших категорій педагогіки повинна простежувати їх на рівні суспільства як цілісної системи, на рівні діяльності окремих соціальних інститутів і на рівні міжособистісної взаємодії «учитель-учень», «викладач — студент» та ін. Головне завдання полягає в розкритті педагогічних категорій як тотожності багатьох визначень.

У сучасних умовах розвитку науково-дослідницької культури існують різні підходи до опису, пояснення, проектування і прогнозування шляхів і напрямків розвитку педагогічної дійсності, а саме: сцієнтичний і гуманістичний, діяльнісний і особистісний, аксіологічний і культурологічний, антропологічний і антропосоціальний, цілісний, системний і комплексний, парадигмальний, поліпарадигмальний, міжпарадигмальний або онтопарадигмальний, цивілізаційний, контекстуальний або середовищний, герменевтичний, еволюційно-епістемологічний, когнітивно-інформаційний, рефлексивний, синергетичний і параметричний підходи та ін. У кожному з них закладена фундаментальна ідея в контексті пізнання або перетворення об'єкта педагогічної реальності. Методологічний підхід розглядається як чітко окреслена теоретична позиція, що визначає стратегію і тактику, форми і методи, які використовує дослідник у рамках науково-дослідницької діяльності.

Отже, в процедурі дослідження досліднику слід дотримуватися правил обраного підходу, «концептуалізувати» педагогічну реальність у поняттях теоретичного знання, відповідно до провідної наукової позиції.

Однак обмеження процесу наукового дослідження тільки парадигмальним принципом було б помилковим, тому що він застосований для аналізу на макрорівні і пов'язаний з низкою парадигм, які йдуть одна за одною. Згідно з принципом проліферації або проліфікації (П. Фейєрбенд), макророзвиток науки має вигляд одночасного співіснування відразу декількох парадигм і теорій. Якщо

прийняття парадигми розглядати як підставу для збагачення науково-педагогічного знання, то можна говорити про поліпарадигмальну тенденцію у розвитку педагогічної науки у взаємозв'язку зі змінами в практиці. Ідею парадигмальності доцільно використовувати і стосовно феномена цілісності педагогічної науки і практики.

Виходячи з цих міркувань, можна стверджувати, що методологічна основа сучасного науково-педагогічного дослідження має вибудовуватися як різнорівнева система настанов, які із самого початку орієнтують дослідника на цілісне і всебічне врахування особливостей проведеного дослідження, а не на лінійне перерахування методологічних орієнтирів зі свободою їх подання в науковому тексті. Методологічні засади дослідницького пошуку, що представлені сукупністю ідей, теорій і підходів, відносяться до найбільш суттєвих характеристик будь-якого наукового дослідження. Саме в цих характеристиках видно ту «призму», крізь яку і з позиції якої можна зрозуміти сутність явища, що досліджується, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов його удосконалення і ефективного розвитку.

У цьому контексті вважаємо за необхідне зупинитися на понятті «парадигма», як одній із фундаментальних категорій науки, яка відноситься не до об'єкта науки, а до самої науково-дослідницької діяльності. За визначенням науковців парадигма — це модель наукової діяльності (Т. Кун), сукупність теоретичних стандартів, методологічних норм, ціннісних критеріїв (В.В. Краєвський), теорія або модель постановки проблем, що прийнята в якості зразка розв'язання дослідницьких завдань [525]. Парадигму науки характеризують парадигма наукового знання і парадигма пізнання. Перша з них задає зразок у вигляді специфічних вимог: теоретичність, предметність, загальнозначущість, перевіреність і відтворення висновків, інтенсивність і рефлексивність [236, с. 196]. Друга постає у вигляді приписів до пізнавальної процедури.

Сукупність теоретичних, методологічних установок, якими керується дослідник в якості моделі розв'язання педагогічних проблем, дає, по-перше, можливість визначити загальну спрямованість

і орієнтири дослідницького пошуку; по-друге, відібрати актуальні для даного дослідження положення, розставити відповідні акценти; по-третє, дозволяє виділити ведучі фактори розвитку об'єкту, що вивчається; по-четверте, відкриває можливість отримати не тільки практичні результати, а й зробити теоретичні припущення й висновки.

Аналіз літератури з методології педагогічної науки [235; 237; 314; 315; 353] дозволяє нам визначити такі основні *загальнометодологічні принципи*, якими керуються дослідники у здійсненні дослідницького пошуку на сучасному етапі розвитку педагогічної науки:

- загального зв'язку і відношень між педагогічними явищами або процесами (причинно-наслідкової залежності);
- розвитку педагогічного об'єкта як системи шляхом розв'язання протиріч, зміни якісних і кількісних його параметрів;
- трансформації відомих об'єктів у процесі розвитку педагогічної реальності;
- сполучення об'єктивності і суб'єктивності в аналізі й описі освітньої практики, проектуванні і прогнозуванні можливих змін.

Систематизувавши найбільш відомі методологічні принципи і підходи, які обираються дослідниками як методологічна основа, можна сформулювати такі *науково-методичні рекомендації*:

— при формуванні онтологічних, багатобічних уявлень про досліджуваний педагогічний об'єкт використовуються системний і цілісний, антропологічний і комплексний підходи;

— у пошуку генезису механізмів і визначення динаміки розвитку, якісної зміни досліджуваного педагогічного об'єкта можуть виступати системно-структурний і функціонально-динамічний підходи, принципи безперервності й дискретності, а також ідеї синергетики, кібернетики, теорії інформації і статистичної системної імовірності;

— у розкритті властивостей при описуванні окремих характеристик педагогічного об'єкта можна спиратися на принципи природо- і культуродоцільності, диференціації й індивідуалізації,

гуманізації й технологізації, а також теорії гри і драматургії або спільної діяльності;

— у визначенні ролі соціальної місії того чи іншого педагогічного процесу в загальній системі навчання, виховання й освіти людини обираються особистісний, діяльнісний і аксіологічний підходи;

— при визначенні оптимальних шляхів педагогічного управління й організації педагогічного процесу як методологічні засади обирають принципи демократизації і гуманізації, варіативності і диверсифікованості, положення теорії управління і теорії організації, теорії комунікації і теорії соціальних груп, процесуальний, функціональний або програмно-цільовий підходи.

Таким чином, узагальнюючи викладене вище, зазначимо: методологічна діяльність не існує поза науково-дослідницької діяльності і детермінує стратегічні й тактичні кроки у досягненні мети цієї діяльності; методологічна культура є складовою науково-дослідницької культури майбутнього випускника вищого педагогічного навчального закладу, впливаючи на світоглядну основу особистості студента-дослідника, маючи вираження у сформованій методологічній свідомості і мисленні, що спрямовують дослідницькі дії, визначає вектори здійснення «мультидослідження», забезпечує розуміння як діалектики науки, так і педагогічної дійсності, виступаючи у цьому процесі системоутворюючим чинником.

### **3.2. Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя**

Виявлення й оцінка ціннісних пріоритетів сучасного вчителя-дослідника, розвиток його аксіосфери, висвітлення цінностей у науково-пізнавальному та педагогічному контексті, визначення поняття «цінності» — це питання, що актуалізуються у вивченні аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-освітянина, висвітлення яких дозволяє розкрити сутність цієї складової.

Як відомо [493; 525] поняття аксіологія було введено французьким філософом П. Лапі (1902) і означало галузь філософії, що досліджує ціннісну проблематику. Аналіз наукових джерел дозволяє сформулювати такі важливі методологічні положення щодо цінностей з позицій різних філософських шкіл, положення, які складають основу сучасної аксіологічної освіти: цінність є універсальною системно- і смислоутворюючою філософською категорією (Г. Рекерт); пізнання цінностей — це акт переваг, у процесі якого встановлюються «ранги» цінностей, при цьому «емоційність» виступає центральним методологічним поняттям аксіологічної системи (М. Шелер); цінності мають велику силу й сприяють створенню нового світу культури (Г. Лотце); питання про призначення людини й сенс її життя можуть бути розв'язанні у світлі визначених цінностей (В. Віндельбанд); цінність є цінністю, поки вона визначається й значуща (М. Хайдеггер); теорія цінностей допоможе людині пізнати себе, свої найбільш значущі цілі, прагнення (Р. Перрі). Отже, поняття «цінності» розглядається представниками різних філософських шкіл здебільшого як стратегія, сенс і спрямованість життя і діяльності.

Сучасне бачення аксіології, аксіологічних підходів представлено Д. О. Леонтьєвим [271] у вигляді опозиційних думок, що дає можливість визначити проблематику науки про цінності:

- а) що є цінність — об'єкти мають цінність або є цінностями?
- б) сутність цінності — конкретна або абстрактна?
- в) місцезнаходження цінності — індивідуальна реальність або трансцендентальна сутність?
- г) природа надіндивідуальних цінностей — імперативна й абсолютна (онтологізм) чи відносна (соціологізм)?
- д) сутність суб'єктивних цінностей — закладені у свідомості, контролюючи індивідуальну діяльність, чи інтегровані в структуру особистості й мотивації індивідуальної діяльності, визначаючи її спрямованість незалежно від ступеня усвідомлення?
- е) цінності — еталон чи цінності — ідеал?

З метою визначення основних дефініцій поняття «цінності» ми звертаємося до наукового фонду, вивчення якого свідчить про

наявність різних підходів у трактуванні цього поняття. Отже, вченими цінності трактуються як:

- людське, соціальне й культурне значення певних об'єктів і явищ, що відсилають до світу належного, цільового, смислової основи, Абсолюту (В. А. Василенко, Л. М. Архангельський, О. Г. Дробницький, О. М. Сичивиця, П. І. Смирнов);

- позитивна значущість або функція явищ у діяльності людини (П. В. Алексєєв, С. Ф. Анісімов, А. М. Коршунов, І. С. Нарський, А. Є. Войськобойников, А. В. Панін, С. І. Попов, Л. М. Столович);

- предмети, явища і їх властивості, що виступають як засоби задоволення потреб і інтересів особистості й суспільства (В. Брожик, В. М. Сагатовський, В. П. Тугарінов, Б. А. Чагін);

- суб'єктно-об'єктні відносини, які відображають оцінні дії суб'єкта (В. Г. Алексєєва, С. Ф. Анісімов, Г. П. Вижлецов, Г. П. Здравомислов, І. Т. Фролов, Е. В. Диміна);

- внутрішній орієнтир діяльності людини (М. С. Каган);

- кінцеві засади цілепокладання (Н. С. Злобін, М. О. Розов);

- нормативно-оцінні конструкти свідомості (М. С. Каган, О. А. Мамчур, С. С. Митрофанова, Л. О. Мікешина, Ю. Н. Тундигов).

Найбільш широке трактування цінності у філософській літературі ми знаходимо в роботах В. А. Василенка [88], який стверджує, що категорія цінності розкриває один з істотних моментів універсальної взаємозалежності явищ, а саме момент значущості одного явища для буття іншого. За висловом вченого суб'єктом ціннісного ставлення виступає сторона, відносно буття якої визначається цінність іншої, людина ж виступає як суб'єкт пізнання цінності. Проте із цією точкою зору не погоджується Л. Н. Столович, вважаючи, що автор надмірно розширює це поняття, оскільки цінність це лише особливий тип значущості предметів і явищ, що має відношення тільки до людини [501]. З другого боку, О. М. Сичивиця вважає, що такий дещо розширювальний підхід до проблеми цілком правомірний, «ця «онтологізація» ціннісних відносин, — підкреслює він, — матеріалістична і не виключає, а, навпаки, передбачає людину в її практично-діяльнісному ставленні до світу як центру ціннісних відносин» [483, с. 243].

Як наголошує А.М. Коршунов [230] не можна інтерпретувати цінність і як позитивну, і негативну значущість, оскільки ціннісним є все те, що включається в суспільний прогрес, служить йому. Вчений доходить висновку, що цінність є тільки позитивною значущістю або функцією тих або інших явищ у системі суспільно-історичної діяльності людини. На наш погляд, переконливим є трактування, запропоноване І.С. Нарським [336], який зазначає, що матеріальні блага виступають лише засобами руху до справжніх, найголовніших цінностей, якими є людина, щастя людини, свобода, добро тощо. Автор зауважує, що цінності, які іменуються матеріальними — не є аксіологічними цінностями, вони виступають в якості засобів реалізації цінностей у власному сенсі слова. З цією позицією погоджуються П.В. Алексєєв та А.В. Панін [13], які підкреслюють, що цінність — це не будь-яка значущість явища, а його позитивна значущість, яка своїм джерелом має людину, її корінні цілі й ідеали.

В іншій площині досліджують поняття «цінності» такі вчені, як Б. Брожик, В.М. Сагатовський, В.П. Тугарінов, Б.А. Чагін, які акцентують увагу на здатності об'єкта задовольняти духовні та матеріальні потреби особистості. Так, В.П. Тугарінов, виходячи із етимологічного значення цього поняття, вказує на його відповідність самому терміну: «цінності суть те, що люди цінують» [510, с. 259]. За визначенням науковця цінності — це предмети, явища і їх властивості, потрібні (необхідні, корисні, приємні і ін.) членам певного суспільства або класу або окремої особи як засоби задоволення їх потреб й інтересів, а також ідеї і спонукання, які виступають як норми, цілі або ідеали. Встановлюючи зв'язок між цінностями, потребами і інтересами, В.П. Тугарінов визначає людину як головну цінність, що дає початок будь-якій аксіологічній системі. Ця точка зору простежується і в працях В.М. Сагатовського [462], який стверджує, що цінності генетично акумулюють у собі загальну спрямованість потреб, інтересів та емоційних переживань суб'єктів.

У ракурсі суб'єкт-об'єктних відносин розглядають цінності С.Ф. Анісімов, О.Г. Дробницький, Г.П. Здравомислов, М.С. Каган,

І.Т. Фролов та ін. Як зазначає І.Т. Фролов [92] цінність — це своєрідна форма прояву відносин між суб'єктом і об'єктом, при якій властивості об'єкта піддаються оцінці відповідно до того, як вони задовольняють потреби суб'єкта. При цьому філософ зауважує, що цінність не еквівалентна тій або іншій властивості предмета, а також їх сукупності, що становить його якість, цінність необхідно розглядати як момент віддзеркалення суб'єктом об'єкта, коли суб'єкт, сприймаючи об'єкт, виходить, перш за все, зі своїх інтересів, потреб і цілей. За визначенням О.Г. Дробницького [151] цінність як філософське і загальносоціологічне поняття позначає значущість тих або інших явищ у суб'єкт-об'єктній ситуації або нормативну і приписово-оцінну сторони феноменів суспільної свідомості. В своїх міркуваннях науковець підводить до висновку, що ставлення людини до предмета або відношення предмета до людини в дійсності є відношенням людини до самого себе, до інших людей або суспільства. У цьому контексті слухна думка С.Ф. Анісімова, який наголошує, що поняття цінності відображає не стільки сам факт виникнення ціннісного відношення між предметом і потребою в ньому, скільки певну якість цього відношення, яке фіксується у свідомості у вигляді судження про цю якість — оцінки [22].

Як внутрішній, емоційно освоєний суб'єктом орієнтир його діяльності, його власну духовну інтенцію, визначає цінність М.С. Каган [199]. На думку науковця, роль цінностей у суспільному й культурному житті двомірна, вона виявляється й у ставленні суб'єкта до об'єкта й у міжсуб'єктних відносинах, оскільки «цінності скеровують, орієнтують, регулюють відносини людей» [199, с. 164]. Отже, цінності виступають як «загальнозначущий вид міжсуб'єктних відносин» (А.Г. Здравомслов), що реалізуються в житті людини і суспільства через значущість, норму й ідеал і виконують емоційно-рефлексивну й регулятивну функції.

Аналіз наукових джерел свідчить, що поняття цінності несе й інше значення — коли воно вживається як парне з поняттям істини. Так, за висловом Ю.М. Тундикова, якщо в істині мисль співвідноситься з дійсністю, то в цінності дійсність співвідноситься з мислю (ідеалом, планом, проектом, нормою і таке ін.). У такому випадку

під цінностями розуміються нормативно-оцінні конструкти свідомості, а також їх практичні втілення, але взяті не у функціональному, а в самоцінному, символічному значенні [511]. Таке розуміння цінностей пропонує і С.С. Митрофанова [324], яка розглядає їх як стійкі переконання в тому, що певний тип поведінки (дій) більш значущий (переважний) в існуючому типі культури або в культурному континуумі.

Трактуючи цінності як кінцеві засади цілепокладання, М.О. Розов і Н.С. Злобін вказують на залежність і зумовленість цінностей і діяльності. У цьому контексті цінності розглядаються науковцями як «особистісний культурний смисл норми, яка проблематизується в процесі її діяльнісної суб'єктної реалізації індивідом як спосіб здійснення його власних цілей — у цілепокладанні» [180, с. 34].

Необхідно відмітити той, факт, що на сучасному етапі розвитку теорії цінностей відбувається процес розширення їх «арсеналу». Як зазначає Л.О. Мікешина [318], під цінностями сьогодні розуміють не тільки «світ належного», етичні й естетичні ідеали, але, по суті, будь-які феномени свідомості і навіть об'єкти зі «світу сущого», що мають ту або іншу світоглядно-нормативну значущість для суб'єкта і суспільства в цілому.

Таким чином, можна констатувати, що на сьогоднішній день відбувається істотне розширення й поглиблення аксіологічної проблематики, викристалізовується тенденція узагальнення поняття цінності. Якщо на ранніх етапах розробки аксіологічної проблематики статус цінностей мали етичні й естетичні феномени, з часом цінність стала розглядатися як значущість будь-якого об'єкта, то у сучасній трактовці цінність вживається як параметр цілепокладальної системи, що здійснює процедури оцінки й вибору.

Аналіз наукової літератури дозволяє сформулювати такі висновки, що мають безпосереднє значення у розумінні сутності аксіологічного компонента науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

а) поняття «цінність» розглядається передусім в аспекті (позитивної) значущості предмета або явища для людини (соціальної

групи), у ролі вищих життєвих принципів ідеалів, норм і цілей поведінки, на які орієнтується особистість і суспільство; цінності поєднують у собі матеріальні й духовні основи;

б) цінність не може існувати як без об'єкта (предмета), що належить до зовнішнього світу, так і без суб'єкта (особистості), оскільки саме в оцінці останнього явище виступає цінним або нецінним;

в) цінності реалізуються через ставлення у рамках реальних суб'єкт-об'єктних відносин і дозволяють вибудовувати систему ціннісних відносин;

г) цінності відображають певний якісний параметр відношення між предметом і потребою в ньому, яке фіксується у свідомості людини у вигляді судження або оцінки;

д) цінність безпосередньо пов'язана із діяльністю, дозволяючи орієнтуватися особистості в ціннісному полі, де цінності визначають поведінку людини і є її регулятором; цінності співвідносяться з поняттям норми як належного, бажаного, які утворюють основу побудови діяльності.

е) цінність представляє складну багаторівневу систему, складові якої виражаються у таких поняттях як ідеал, значущість, ставлення, норма, мета, принцип (див. Табл. 3.4.1).

Таблиця 3.2.1

Цінність як багаторівнева система		
Цінність	ідеал	досконалий образ, що визначає діяльність людини
	значущість	визначення сенсу, внаслідок якого здійснюється оцінювання
	відношення	виявлення властивостей явища у системі
	норма	внутрішнє зобов'язання, що приймається
	ціль	передбачення результату, механізм інтеграції дій людини, що приводить їх у систему і визначає діяльність людини
	принцип	керуюча ідея, головне правило діяльності

З метою поглиблення аналізу аксіологічної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя вдамося до характеристики компонентів аксіологічної системи, якими є цінності, ціннісне ставлення, ціннісна орієнтація, ціннісна установка, ціннісна свідомість, ціннісна поведінка, котрі співвідносяться і перебувають у певній взаємодії.

У наукових джерелах [189; 246] підкреслюється, що цінності слугують основою оцінки значення явищ дійсності для суб'єкта, у свою чергу оцінки є виявленням значущості предмета або явища для суб'єкта з погляду того або іншого критерію. Оцінка складається з акту порівняння (власне оцінки) і рекомендацій до відбору (вибору) того, що визнається за цінність; вибір як форма свідомої цілепокладальної дії детерміновано як об'єктивно, так і суб'єктивно.

За визначенням І. Т. Фролова [92], як значущість є початковою і найзагальнішою основою ціннісного ставлення, так і оцінка є найзагальнішою формою його виявлення. Однак оцінка лише виявляє цінність об'єкта для суб'єкта, але не створює цінностей. Цінності, таким чином, не самі об'єкти і не самі їх властивості, а результат їх об'єктивної взаємодії, усвідомлене ставлення суб'єкта до об'єктів. Оцінки відносні у двох планах: вони завжди співвідносяться із суб'єктом оцінки, а також з характером і рівнем розвитку культури й суспільства.

Цінність, тобто позитивне значення певного предмета або його властивості для конкретного суб'єкта діяльності (індивіда, класу, суспільства) з погляду того, наскільки цей предмет здатний задовольняти певну потребу, можна з'ясувати тільки у межах ціннісного ставлення. Продукт матеріальної або духовної діяльності стає благом, або цінністю, саме в рамках цього ставлення, коли він щось значить для суб'єкта. В рамках цього ставлення певний предмет набуває цінності, яка має відображення в оцінному судженні, думці або характері емоційної реакції (захопленні і т.п.). У цьому аспекті оцінні судження мають момент повинності, в них поміщено вимогу — відповідати інтересам суб'єкта, бути «правильними», «корисними». Таким чином, цінності дозволяють вибудовувати системи ціннісних відносин у соціумі, конституювати процеси оцінювання, які пов'язані з винесенням оцінок як способів встановлення значимостей для суб'єктів.

Зв'язок цінностей і відповідних їм ціннісних орієнтацій такий, що цінності для останніх виступають у вигляді установок, норм, ідеалів і принципів дії. Зміст поняття «ціннісні орієнтації» відповідає початковому значенню поняття «орієнтація», яка задає загальну спрямованість інтересам й устремлінням особистості, визначає ієрархію індивідуальних уподобань і зразків, цільову й мотиваційну програми, рівень домагань і переваг, уявлення про належне і механізми селекції за критеріями значущості, «міру готовності до реалізації власного «проекту» життя» [185]. Ціннісні орієнтації, таким чином, «уписуються» в мотиваційну сферу особистості, а також у смислову сферу й розглядаються як вісь свідомості.

Ціннісні орієнтації характеризують рольові дії людей, їх соціалізованість, тобто прийняття ними «надособистісно полаганих нормативів» (Н.С. Злобін). Поняття «ціннісні орієнтації» корелює з інституціоналізацією, оскільки виражає соціальну детермінованість цілей особистості. Сукупність орієнтирів, спрямованих на певні соціальні цінності (ідеали, норми, традиції і т.п.), утворюють ціннісну свідомість особистості.

Розглядаючи цінності в якості норм слід диференціювати ці поняття [324]: норми — це свого роду інструкції, правила, яких

особистість дотримується в діяльності, тому норми пов'язані з соціальними ролями. Цінності транслуються культурою, живуть у культурі й засвоюються індивідом як через безпосереднє соціальне оточення, так і через спілкування індивіда зі всім культурним масивом. Норма як припис або заборона обов'язково спирається на певну систему цінностей. Формування норм будь-якої діяльності тісно пов'язане з ідеалами й цінностями як суспільства, так і цієї сфери діяльності. Таке розуміння питання дозволяє стверджувати, що особистість у своїй діяльності орієнтується на норми й цінності одночасно, тому функціонує ціннісно-нормативна, або ціннісно-орієнтаційна, система як єдине ціле.

Ціннісна установка, як усвідомлювана особистістю внутрішня позиція, має регулятивний характер, і відображає готовність особистості до певної діяльності у відповідності із цінностями. Ціннісна установка, ціннісне ставлення, ціннісні орієнтації, ціннісна свідомість є внутрішніми регуляторами цілеспрямованих дій, які визначають ціннісну поведінку особистості.

Підводячи підсумок, зробимо *висновок*: усі компоненти аксіологічної системи перебувають у взаємозв'язку, взаємодії і взаємобумовлюють один одного. Так, цінності, що лежать в основі оцінки як способу встановлення значимостей для суб'єкта, виявляються у його усвідомленому ставленні до певних предметів, аспектів життя, в рамках якого формується ціннісні судження, ціннісні орієнтації. Готовність до реалізації діяльності, котра узгоджується із певними цінностями і нормами виявляється у ціннісній установці суб'єкта, яка в сукупності із ціннісною свідомістю, визначає ціннісну поведінку суб'єкта.

У контексті нашої наукової концепції аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя репрезентований цінностями, що скеровують діяльність особистості, поєднуючи науково-дослідницькі та педагогічні орієнтири, і забезпечують ефективне функціонування даної культури. Науково-дослідницькі цінності розглядаються в якості нормативно-оцінних феноменів, що спрямовують діяльність дослідника, впливаючи

на його аксіологічну позицію, і визначають наукові пріоритети вчителя-професіонала.

Питання щодо науково-дослідницьких цінностей вивчалися такими науковцями, як О. Д. Александров, П. В. Алексєєв, Л. Г. Антипенко, Л. М. Архангельський, Л. О. Мікешина, М. С. Каган, Н. С. Злобін, Е. М. Ємельянов, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова, П. П. Огурцов, Г. Л. Поспєлов, А. В. Панін, М. К. Петров, М. О. Розов, В. М. Садовський, Н. М. Семенова, В. С. Стєопін, Ю. М. Тундиків, Т. Т. Фролов, О. Ф. Шишкін та ін., погляди і судження яких свідчать про притаманність певного ціннісного поліморфізму у науці: з одного боку, розмаїття особистісних установок, з другого — поліморфізм офіційно декларованих, інституціональних цінностей.

У наукових джерелах ми знаходимо різні класифікації науково-дослідницьких цінностей, які охоплюють

- предметні та духовні цінності науки (М. О. Розов);
- внутрішньонаукові та позанаукові цінності (П. В. Алексєєв, А. В. Панін);
- пізнавальні, внутрішньонаукові, загальносоціальні норми наукової діяльності (М. В. Мотрошилова, Ю. М. Тундиків);
- інтелектуальні, культурні й соціальні цінності (А. П. Стручаліна).

Особливої уваги заслуговує концепція Ю. М. Тундикова [511, с. 38], де зазначається, що цінності наукового пізнання, виникаючи і виявляючи себе як власне наукові, виступають разом із тим як цінності морально-етичні, соціальні, гуманістичні, естетичні, філософсько-світоглядні. Грунтуючись на цій точці зору із проекцією на особливості діяльності майбутнього вчителя-дослідника, ми класифікуємо науково-дослідницькі цінності таким чином: пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні, які дозволяють регулювати, орієнтувати діяльність та поведінку вчителя-дослідника і позначаються на спрямованості науково-педагогічних досліджень, впливають на оцінку і ставлення дослідника до пізнання, наукового знання в цілому, способи інтерпретації, сприяють розумовому та моральному розвитку дослідника.

Розглянемо цей аспект докладніше.

*Пізнавальні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.* Методологічним підґрунтям феноменології пізнавальних цінностей науково-дослідницької культури вчителя виступають наукові положення таких вчених як П. В. Алексеев, Л. М. Косарева, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова, А. В. Панін, М. О. Розов, В. М. Садовський, Н. М. Семенова, якими обґрунтовується органічне «зрощування» когнітивних та ціннісних процесів, їх взаємодію.

Визначаючи поняття «цінність» стосовно пізнавального процесу, Л. О. Мікешина [318] вказує на його неоднозначність та багатоаспектність, що обумовлює різний аксіологічний зміст цього поняття. З точки зору вченої ціннісне це, по-перше, ставлення, що містить інтереси, уподобання, установки тощо, сформоване в дослідника під впливом ціннісної свідомості (моральної, етичної, естетичної тощо) та соціокультурних факторів; по-друге, ціннісні орієнтації у середині самого пізнання, у тому числі й світоглядно забарвлені, на основі яких оцінюються й обираються форми й способи опису й пояснення, доказу, організації знання, наприклад, критерії науковості, ідеали й норми дослідження; по-третє, цінності в пізнанні, які представляють об'єктивне предметне знання (факт, закон, гіпотеза, теорія) й ефективне операціональне знання (наукові методи, регулятивні принципи), які саме завдяки істинності, правильності, інформативності набувають значущості й цінності для суспільства.

Визначені різні аспекти змісту поняття «цінності» виступають орієнтирами оцінювання пізнавальних цінностей науково-дослідницької культури майбутнього фахівця. Ці аспекти перебувають у взаємозв'язку і зумовлюють один одного. Так, ціннісне ставлення дослідника визначається його світоглядними позиціями, які відбиваються у сформульованих теоріях-концепціях, положеннях, їх поясненні і обґрунтуванні. З іншого боку наукові знання набувають значущості за умов відповідності певним науковим критеріям і нормам, опанування якими спричинює становлення наукових, методологічних установок дослідника, його ціннісної свідомості.

Отже, між знаннями та ціннісною сферою дослідника виникає двобічний зв'язок: засвоєні знання певним чином «обробляють» систему ціннісних орієнтацій дослідника, в той же час його світоглядні погляди здійснюють істотний вплив на всю систему індивідуального професійного знання, спосіб мислення і теоретизування. У свою чергу знання розглядаються, інтерпретуються дослідником через призму інших цінностей логічних, світоглядних, практичних, етичних, а також епістемологічних, методологічних нормативів та еталонів.

Як зазначають науковці (Л. О. Мікешина, М. О. Розов) діалектика когнітивного і ціннісного в пізнанні тісно пов'язана з проблемою ціннісних орієнтацій і вибору. Суттєвим є те, що ціннісні орієнтації дослідника, що супроводжують процес пізнання, визначають важливість тієї або іншої ідеї, наукової позиції, і впливають на процедуру вибору, здійснюваного дослідником. Ціннісні орієнтації дослідника впливають і обумовлюють його ціннісні установки, які включають цінності окремих учених та загальнонаукові цінності; ціннісні орієнтації виявляються як на рівні реальної практики переваг, так і у вигляді сформульованих умовиводів, тверджень, положень тощо. Визначаючи стратегію і тактику дослідження, ціннісні орієнтації та установки дослідника позначаються на способах інтерпретації та обгрутування знанневих конструкцій, умовиводів тощо.

У своїх працях такі науковці як П. В. Алексєєв та А. В. Панін [13] наголошують, що у реальному процесі взаємодії суб'єкта і об'єкта пізнання когнітивне й ціннісне тісно пов'язані між собою, оскільки оцінка базується на знанні, а пізнання на оцінці. З одного боку, суб'єкт пізнання виділяє те, що йому «потрібне», «важливе», «цікаве», «ціннісне», такого роду оцінки спрямовані не стільки на об'єкт, скільки на самого індивіда, його потреби, духовні запити і виражають ставлення людини до об'єкта, його властивостей. З іншого боку, у пізнавальному процесі ці оцінки зливаються з «об'єктивними», і нерозривно пов'язані з особистісними цінностями людини, з її ціннісним ставленням до об'єкта. Таке розуміння питання дозволяє стверджувати, що пізнавальні цінності тісно поєднуються і взаємодіють з особистісними.

Науковці [13] виділяють дві сторони аксіологічної позиції суб'єкта пізнання, які виявляють свою дію: *перша сторона* — це «вхід» наукової творчості, умови процесу виробництва знання, це живий, реальний процес наукової творчості, в центрі якого знаходиться активний суб'єкт, узятий в сукупності його життєвих потреб, інтересів, прагнень, інтелектуального й емоційного потенціалу; *друга сторона* — це «вихід» пізнання, тобто результат пізнання на тому або іншому етапі наукового пошуку, це цілісна система концептуального знання.

Однак у процесі пізнання важливі не тільки досягнення, «відчужувані у вигляді знань» (М. О. Розов), але і сам процес прагнення до них, «оскільки саме прагнення до пізнання істини, сама здатність такого пізнання постає як висока цінність» [451, с. 83]. Важливе розуміння того, що цінність пізнання виявляється не просто у сформованому світобаченні, світорозумінні, а й у світогляді, що виражається у впорядкуванні всіх елементів знання між собою.

За визначенням Л. О. Мікешиної [318] система пізнавальних цінностей наукового знання виступає безпосередньою детермінантою для дослідника. Вчена доводить, що саме система спеціального й загальнонаукового знання формує його як фахівця, залучає до наукових концепцій, теорій, наукових традицій, школи, напряму, прийомів та методів наукової діяльності. Отже, пізнавальні цінності виявляють істотний вплив на розуміння самого сенсу і завдань наукового дослідження, задаючи його перспективу й оцінюючи ступінь прийнятності, а також значущості запропонованих результатів дослідження. Сформована система пізнавальних цінностей виконує у діяльності дослідника орієнтуючі функції, а також виступає як спосіб бачення проблеми, що обумовлений соціальними чинниками, перш за все, професійними і соціокультурними, а не тільки психологічними особливостями сприйняття і мислення дослідника.

Пізнавальна цінність знання виражається як в змістових, концептуальних характеристиках, так й у формі його організації. Вченими (Л. М. Косаревою, Л. О. Мікешиною, В. М. Садовським) підкреслюється, що систематизація наукового знання не зводиться

до простого упорядкування інформації, а представляє собою логічно організовану, що не має протиріччя, систему висловлювань, які відображають істотні властивості та відношення, і виступають у функції пояснювальних принципів [318]. Як свідчать наукові праці логічна організованість знань виражається у такому: 1) послідовності викладу матеріалу, аргументуванні й поясненні результатів науково-пізнавальної діяльності; 2) несуперечливості суджень, висновків, положень, що висуваються; 3) повноті опису дійсності — семантичний і синтаксичний; 4) простоті як гармонії і завершеності результатів, оптимальності і зручності їх трансляції, стрункості теорій і доказів.

На основі вище викладеного зробимо *висновок*, що до пізнавальних цінностей науково-дослідницької культури майбутнього вчителя слід віднести об'єктивні предметні і операційні знання, що мають значущість і цінність для суспільства; суб'єктивні знання як результат науково-дослідницької діяльності, що відрізняються логічною організованістю, змістовою наповненістю і складають певну цілісну систему; різні форми і способи аргументації, доказу, опису і пояснення знань, його структурування, інтерпретації наукових позицій вчених, їх теоретичних положень тощо; особистісні когнітивні утворення: прагнення і здатність до пізнання, освіти і самоосвіти, наукової творчості, самостійного опанування, актуалізації, систематизації наукових знань, його опрацювання, поглиблення, вибудовування власних суджень і тверджень, що відрізняються критичністю, несуперечливістю і відповідають науково-педагогічним нормам; усі напрями дослідницького пошуку, наукове спілкування, наука в цілому.

*Морально-етичні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Питання про співвідношення моральності і науково-дослідницьких цінностей розглядається у літературних джерелах в різних площинах і тлумачиться по-різному. Можна виділити такі аспекти у вивченні цього питання: вплив наукових знань на морально-етичний розвиток особистості (О.Д. Александров, О.С. Арсеньєв, В.І. Вернадський, В.Т. Ганжин, Г.Н. Гумницький, А.Ф. Шишкін,

та ін.); формування моральної свідомості дослідника (В.І. Бакштановський, О.Г. Дробницький, В.П. Кобляков, Л.В. Конова-лова, М.П. Медянцева, Ю.М. Тунди́ков); сфера морального нормування, тобто галузь професійної етики дослідника (Р.О. Курбанов, С.С. Митрофанова, Н.В. Мотрошилова, Н.М. Семенова).

У вивченні морально-етичних цінностей дослідника особливого значення набуває питання про зв'язок науково-дослідницьких цінностей із загальнозначущою мораллю (мораль «для всіх»). За висловом науковців (М.О. Архангельського, Ю.М. Тунди́кова), не викликає сумнівів діалектичний характер цього зв'язку при провідній ролі загальнозначущої моралі як родового відносно видового, цілого — до частини. При чому цей зв'язок не обмежується простою координатією, він носить внутрішній, супідрядний характер.

Розуміючи під етикою теорію моралі (Ю.М. Тунди́ков), необхідно зазначити, що етичні категорії (блага, добра, справедливості, обов'язку, совісті, сенсу життя і т.ін.) являють собою рівень узагальнення етичних відносин, і в той же час є найбільш загальними формами втілення моральної свідомості дослідника.

У наукових джерелах [420; 511] виділяють дві функції моралі: регулятивну і оцінно-орієнтаційну, які діалектично пов'язані між собою, оскільки регуляція припускає оцінку орієнтацію, а остання — регуляцію. Тому справедливим буде твердження, що норма здатна виявляти регулятивний вплив на поведінку людей лише в оцінному полі моралі. Проте є і відмінності: якщо перша функція безпосередньо пов'язана з поведінкою, практичною діяльністю людей, то друга — з їх загальним ставленням до того, що відбувається, оцінкою, переломленою крізь призму власних потреб і інтересів.

Отже, морально-етичні цінності майбутнього вчителя-дослідника знайдуть своє вираження у його ставленні до загальнолюдських цінностей і їх реалізації у педагогічній практиці, уміннях свідомо визначати у дослідницькому пошуку не тільки засоби для досягнення моральних цілей, а й самі цілі, моральні поняття, принципи, способи впливу на особистість того, хто навчається, ґрунтуючись на моральних нормах.

Повнота моральної свідомості, за О.Д. Александровим [338], будується на «трьох китах»: гуманізмі, відповідальності, науковості. Розкриваючи взаємозв'язок цих понять, вчений доводить, що відповідальність вимагає певної системи норм «наукової поведінки», наукової позиції, у свою чергу тільки ця остання дозволяє уточнити, як треба розуміти гуманізм і в чому відповідальність людини. Отже, вчений доходить висновку: оскільки наукова установка передбачає розвинуте почуття моральної відповідальності і завжди, так чи інакше, присутня в моральності, у цьому сенсі науковість має бути включена в мораль.

Суттєвим є те, що справжня моральність дослідника існує тільки у розвитку: починаючи від знань і поширюючись разом із ними моральність рухається у постійному переході від констатації знань до повеління моралі, від нього до дій, а від дій знову до знань і так далі [338]. Проте зведення моралі до знання або виведення її із знання неможливе, йдеться про їх органічний зв'язок. Рівень знання особистості сам по собі не гарантує високої моральної свідомості, на що вказує О.Д. Александров, наголошуючи, що ототожнення пізнавального й етично-виховного моментів у процесі формування особистості таке ж помилкове, як і їх протиставлення [338].

Аналіз наукових праць стосовно проблеми формування моральної свідомості дослідника (О.Д. Александров, В.І. Бакштановський, В.П. Кобляков, Л.В. Коновалова, М.П. Медянцева) свідчить, що моральність виражає самого суб'єкта — відображає його прагнення, інтереси тощо, і відповідно звертається своїми вказівками до суб'єкта, його свідомості, через яку спрямовується його поведінка. Моральність особистості, на думку В.П. Коблякова [217], це усвідомлена та прийнята нею мораль на рівні переконань; поняття «переконання» із найбільшою повнотою уловлює специфіку моралі, елімінуючи зовнішні орієнтації особистості на ті чи інші цінності. Отже, можна стверджувати, що сформована моральна свідомість дослідника виявляється у його науково-педагогічних позиціях, переконаннях, які відповідають основним нормам моралі, спрямовуючи процес наукового пізнання,

і знаходить вираження на всіх рівнях дослідницького пошуку — методологічному, теоретичному, праксеологічному.

Знання істотно впливають на моральність тим, що розширюють сферу того, до чого людина може ставитися свідомо [511], осмислюючи і визначаючи життєві і професійно-особистісні пріоритети, і відкривають нові засоби досягнення мети. У результаті цього змінюється та система цінностей, відносно якої визначається моральність. Отже, розглядаючи мораль як різновид пізнання, ми визначаємо методологічне значення цього тезису для розуміння єдності знань і моральності. Що стосується наукових знань, то вони виступають джерелом етичної інформації опосередковано — через свою світоглядну основу і зв'язок із філософією. Основними джерелами моральних знань для людини стають наукові та загальнокультурні знання, а також сама людська практика у всіх її різноманітних проявах. Тому справедливим є твердження Ю. М. Тундикова, яке гласить переконатися — значить пізнати і навпаки.

Такі вчені як О. Д. Александров, О. С. Арсеньєв, О. А. Мамчур, А. Ф. Шишкін вказують на виявлення значного впливу науково-дослідницької діяльності на моральну поведінку людини, і вбачають значення моральності для науки у її можливості брати участь у формуванні особистості дослідника [549]. Розглядаючи наукові знання в якості дієвого чинника морально-етичного формування особистості, науковці стверджують, що між розумовим і моральним розвитком особистості існує глибокий внутрішній зв'язок, «знання виступають одним із найсильніших моральних імпульсів, які містяться в науковій діяльності» [297, с. 83]. Вказуючи на взаємозв'язок і взаємовплив когнітивної сфери людини і прояву її моральних якостей, О. Ф. Шишкін [549] розглядає знання як засіб морально-етичного розвитку людини. Вчений доводить, що складні моральні проблеми, перед якими стоїть людина, потребують глибоких міркувань, що мають спиратися на наукові знання.

Отже, будучи продуктом пізнавальної діяльності, наукове знання виступає важливим чинником розумового та морального розвитку дослідника, як умова реалізації його моральних намірів. У діяльності студента-дослідника особливої уваги потребує

осмислення морального призначення науки, самоцінності наукових знань, їх значущості у формуванні власних моральних якостей, переконань, наукових позицій, що спрямовують дослідницький пошук, визначають його пріоритети, котрі співвідносяться з гуманістичними, культурологічними орієнтирами. Тому наукове знання необхідно розглядати як моральний чинник формування особистості вчителя-дослідника, його морально-етичних цінностей.

Питання щодо *професійної етики дослідника* розглядалося у вітчизняних роботах М. М. Карпова С. С. Митрофанової, Н. В. Мотрошилової, Н. М. Семенової, П. А. Рачкова, В. С. Стьопіна, Ю. М. Тундикова, а також закордонних працях — Р. Мертона, К. Пірсона та ін.

Розглядаючи професійну етику дослідника як нормативно-оцінну систему, що регулює й оцінює процес наукової творчості, С. С. Митрофанова наголошує: «не будучи безпосередньо підпорядкованою завданню виробництва знань, професійна етика зрештою сприяє вирішенню цього завдання» [324, с. 96]. На думку вченої етику наукової діяльності можна розуміти двояко: як етичний процес, що пронизує життя науки і наукових колективів, і як відображення цього процесу в теорії (поняттях, концепціях). Етичні норми, які теоретично виділяються, втілюються в життя через свідомість і дії конкретних людей, і в цьому сенсі обидва зрізи етики — практичний і теоретичний — пов'язані між собою.

Питання, що стосується принципів структуризації нормативно-оцінного апарату професійної етики дослідника, якнайповніше розкриті американським соціологом Р. Мертоном [185]. З точки зору вченого, норми науки вибудовуються навколо чотирьох основоположних цінностей: універсалізму — істинність твердження не залежить від того, хто стверджує, оскільки явища природи скрізь однакові; загальності — знання як загальне надбання повинне перебувати у відкритому доступі; безкорисливості — коли первинним стимулом діяльності вченого є істина, а результати роботи не залежать від винагороди; організованого скептицизму — готовність до критичного перегляду будь-якого знання, відповідальність ученого за якість роботи і гласність оцінок роботи колег.

У своїй концепції цінностей Р. Мертон зазначає, що ведучими цінностями науки виступають раціональність, яка «логічно передує усім іншим цінностям», а також фундаментальна цінність універсалізму. За ними ідуть слідом похідні від них наукові норми об'єктивності, генералізації, організаційного скептицизму, загальнодоступності, емоційної нейтральності та безкорисливості. Р. Мертон пов'язує цінності цього рівня із психологічною реальністю, із поняттям мотивації поведінки, висуваючи постулат про те, що ведучим мотивом діяльності вченого є його бажання отримати професійне признание з боку своїх колег.

Ці ідеї знаходять своє продовження у роботах Ю. М. Тундикова [511], за висловом якого етичні норми дослідника включають особливі вимоги, серед яких на перший план виступає припис об'єктивності (пошук об'єктивної істини) і обґрунтованості знань, доказовості. Будь-яке наукове твердження, положення, відкриття — відмічає науковець, — повинно бути доведене, обґрунтоване, виведене методами, засобами, способами, узятими з арсеналу самої науки. Отже, якщо в понятті об'єктивності фіксується загальна етична орієнтація пізнання, то в понятті доказовості — це її реальне втілення в дослідницькій праці.

Таким чином, професійна етика дослідника тісно пов'язана із пізнавальними цінностями, нормами та ідеалами науково-дослідницької діяльності і торкається питання «техніки» наукових досліджень; етичні погляди дослідника виявляються у прийнятті ціннісних установок відносно об'єктів дослідження та істотно впливають на постановку його цілей, визначення методів його здійснення.

Н. В. Мотрошилова [331] виділяє три основних нормативно-оцінних феномени у сфері науково-дослідницької діяльності, які виражають різні рівні її функціонування і створюють архітектуру її аксіологічного простору:

- норми, що регулюють світоглядні установки дослідника, і визначають ставлення дослідника до пізнаваного об'єкта, до знань, ходу дослідницького процесу тощо;
- норми та принципи, що регулюють взаємостосунки в науковому колективі, або «науковому співтоваристві»

(відношення до інших дослідників, відношення між установами науки в межах країни або в інтернаціональному масштабі, ставлення дослідника до своєї соціальної ролі, до соціальної функції його дисципліни або науки в цілому);

- норми, що впливають на відношення між соціальним інститутом науки та суспільством в цілому.

Перший тип норм вчена іменує *пізнавальними*, другий — *внутрішньонауковими соціальними*, третій — *загальносоціальними*, підкреслюючи, що ці норми існують в єдності та взаємозв'язку і взаємообумовлюють один одного.

Отже, можна зробити *висновок*: пізнавальні цінності дослідника детерміновані як суб'єктивно, так і об'єктивно, ціннісна сфера дослідника виражає внутрішній рівень нормативно-ціннісної структури науки, коли зовнішні соціальні переваги і нормативні науково-методологічні орієнтири інтеріоризуються особистістю, входять в її внутрішній стрій, перетворюючись у її переконання та ціннісні установки. Серед головних питань стосовно етики науковця можна виділити такі як вимоги до об'єктивності та вірогідності результатів дослідження, етика використання наукової літератури, етика рецензування наукових робіт, етика участі в дискусіях, питання плагіату та компіляції.

Резюмуючи вище викладене, зробимо висновок, що для вчителя-дослідника морально-етичні цінності науково-дослідницької культури — це засоби досягнення моральних цілей у дослідницькому пошуку, реалізація цілей, принципів і способів впливу на особистість учня (студента), ґрунтуючись на моральних нормах; морально-етичні поняття (обов'язку, толерантності, совісті, добра, сенсу життя тощо), що актуалізуються у дослідженні; цінності-якості: моральність, моральна свідомість, що спрямовують діяльність дослідника і виявляються у його переконаннях і науково-педагогічних позиціях; орієнтованість на культурологічні, гуманістичні, антропологічні, особистісно центровані педагогічні технології у власних дослідженнях, виражена відповідальність і критичність у розробці та проведенні експериментальних дій у навчально-виховному процесі, втіленні дослідницьких

задумів стосовно освітніх технологій, методів і способів спілкування; морально-етичні норми у науковому пізнанні або етика науковця.

*Соціально-гуманістичні цінності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Сьогодні соціально-гуманістична самосвідомість науки розвивається на двох фундаментальних засадах: по-перше, соціальний статус науки, що визначається загальним впливом сучасної цивілізації, загострює соціальну й етичну відповідальність дослідників. По-друге, соціально-гуманістична самосвідомість науки ґрунтується на внутрішньонаукових процесах, що спричиняються до затвердження широкого розуміння світоглядних інтенцій науки, які знаходять вираження всередині культури людства в цілому. Отже, можна припустити, що ці два напрями соціально-гуманістичної самосвідомості науки знаходять своє відображення у формуванні та становленні відповідних цінностей вчителя-дослідника, які співвідносяться із потребами і вимогами педагогічної науки.

У Соціологічному енциклопедичному словнику [497] соціальні цінності трактуються в широкому сенсі як значущість явищ і предметів реальної дійсності з погляду їх відповідності або невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості, у вузькому сенсі — як моральні й етичні імперативи, які вироблені людською культурою і є продуктом суспільної свідомості. Таке тлумачення дозволяє говорити про соціальні цінності наукового пізнання, які завжди співвідносяться з етичними і мають розглядатися у моральному полі цінностей.

Важливим є розуміння того, що для соціальних цінностей дослідника характерна діалектична єдність суспільного і особистісного, коли будь-який компонент соціальної системи наділяється особливим значенням в індивідуальному й суспільному сенсі. При цьому включається механізм перенесення цінностей у внутрішній світ особистості, що виявляється у різних способах їх засвоєння, які пояснюються за допомогою таких понять, як «інтеріоризація», «ідентифікація», «соціалізація», «інкультурація». Соціальні цінності неминуче входять до числа особистих, індивідуальних

цінностей дослідника, соціалізуючи його суб'єктивну позицію і визначаючи концепцію особистості як професіонала.

Але, як зазначає С.С. Митрофанова [324], існує і зворотний зв'язок: коли науковці-дослідники, усвідомлюючи яку-небудь суспільну потребу, активно впливають на пошук і формування ідеалів, цінностей і орієнтацій, через які можуть бути реалізовані запити суспільства.

Аналіз наукових праць свідчить, що проблемою соціальних цінностей у науковому пізнанні займалися такі вчені як Е.М. Ємельянов, Н.С. Злобін, С.С. Митрофанова, В.В. Пуліковський, Н.М. Семєнова, В.І. Супрун, І.Т. Фролов, якими підкреслюється значущість соціальної орієнтації дослідника, яка посідає надзвичайно важливе місце в системі ціннісних передумов його наукової творчості.

Вивчення науково-дослідницької культури як феномену людської культури, виводить нас на проблематику вищих гуманістичних цінностей. Підкреслимо, що сучасна наука все більшою мірою потребує аналізу не тільки своїх світоглядних засад, а й гуманістичної спрямованості. Слід мати на увазі не тільки соціальні й культурно-світоглядні функції науки, але і співвіднесеність наукового пізнання безпосередньо до людини, як до суб'єкта і об'єкта науки. А це з неминучістю спричинюється до розгляду ціннісних аспектів наукового пізнання з позиції його людського вимірювання, принципів, що виступають у формі його своєрідних регулятивів [530]. Можна констатувати, що на сучасному етапі розвитку науки процес індукції нових концептуальних ідей, положень, установок, все більше підпорядкований гуманістичним, особистісно орієнтованим ідеалам і цінностям, і стимулює нове мислення в науковому пошуку, «коли людські цінності стають вищими за суто дослідницькі» (І.Т. Фролов). Саме аксіологічні засади дослідження, визначення аксіологічних цілей і завдань набувають особливого значення у діяльності майбутнього вчителя-дослідника.

Гуманістична ціннісна орієнтація вчителя-дослідника виступає логічним центром ціннісно-світоглядної системи, унаслідок чого є основою його оцінно-аналітичної і творчо-пошукової роботи свідомості. Тільки така загальна соціально-гуманістична орієнтація

дає універсальну основу для оцінки результатів дослідницького пошуку з погляду відповідності його цілей загальній меті соціального розвитку людства, що зводиться до створення умов, у яких реалізація сутнісних сил людини, її творчо-креативного потенціалу стає самоціллю. Отже, основою орієнтації особистості дослідника в соціальному просторі виступають соціально-етичні цінності, які у своїй сукупності розкривають зміст гуманізму. Як зазначає І. Т. Фролов, єдність наукових досліджень і гуманістичних ідеалів, означає разом із тим єдність соціальних цілей наукового пізнання й етичних цінностей людства [530].

Висловлюючи своє розуміння змісту соціально-гуманістичних цінностей, наголосимо, що соціальна позиція дослідника відповідно до гуманістичних ідеалів впливає на цілий ряд питань у науково-дослідницькій діяльності, а саме: а) на вибір проблематики досліджень б) на відбір (селекцію) «важливої», «суттєвої» інформації відповідно до особистісно-суспільних інтересів; в) на теоретичне, праксеологічне обґрунтування й аргументування розроблених положень, концепцій, педагогічних технологій, г) на розкриття й висвітлення проблеми дослідження, об'єктної і предметної його сфери; д) на визначення й використання експериментальних технологічних засобів досягнення мети дослідження.

Соціальні цілі, які є актуальними на сьогоднішній день заломлюються у педагогічних завданнях і мають місце у сучасних наукових дослідженнях. Серед таких цілей-завдань слід назвати такі: формування цілісної інтегративної творчо-креативної особистості учня, студента, фахівця-вчителя; становлення саморегулятивної, самоорганізуючої, самоактуалізуючої особистості вчителя, здатної до свідомої культуровідповідної праці; виховання компетентної, інноваційно спрямованої, науково та методологічно озброєної особистості студента вищої педагогічної школи і т.ін.

Таким чином, можна зробити *висновок*: соціально-гуманістичні цінності, з одного боку тісно пов'язані з пізнавальними і морально-етичними цінностями науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, з іншого — перетинаються із цінностями

педагогічними, виступаючи своєрідним стрижнем його ціннісно-світоглядної системи, орієнтиром дослідницького пошуку.

Для вчителя-дослідника соціально-гуманістичні цінності — це соціально значущі поняття, норми, принципи, що визначають концепцію дослідження; соціальні цілі (наприклад, формування цілісної інтегративної творчо-креативної особистості вихованця, становлення саморегулятивної, самоорганізуючої особистості майбутнього вчителя і т.ін.), які є актуальними для даного етапу розвитку суспільства, співвідносяться із морально-етичними нормами і розв'язуються в процесі дослідження; ціннісно-світоглядна система гуманістичного типу, антропологічні, культурологічні, національні ідеї у педагогічній науці і практиці.

Підсумовуючи вище викладене стосовно науково-дослідницьких цінностей майбутнього вчителя, зазначимо, що, характеризуючи майбутнього фахівця як науковця-дослідника, здатного до свідомого здійснення науково-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності, цінності співвідносяться із соціально-гуманістичними, морально-етичними, гносеологічними ідеалами і нормами, визначаючи стратегію дослідницького пошуку (див. Табл. 3.2.2).

Таблиця 3.2.2

Науково-дослідницькі цінності майбутнього вчителя		
пізнавальні	морально-етичні	соціально-гуманістичні
<p>— об'єктивні наукові знання, що мають значущість і цінність для суспільства;</p> <p>— суб'єктивні знання як результат науково-дослідницької діяльності, що відрізняються логічною організованістю, змістовою наповненістю;</p> <p>— форми і способи аргументації, інтерпретації знань, різноманітних науково-педагогічних положень, наукових позицій вчених;</p> <p>— особистісні когнітивні утворення: прагнення і здатність до пізнання, освіти і самоосвіти, наукової творчості, самостійного опанування, актуалізації, систематизації наукових знань, його поглиблення, вибудовування власних суджень і тверджень;</p> <p>— усі напрями дослідницького пошуку, наукове спілкування, наука в цілому;</p>	<p>— засоби досягнення моральних цілей у дослідницькому пошуку, реалізація цілей, принципів, способів впливу на особистість учня (студента), ґрунтуючись на моральних нормах;</p> <p>— морально-етичні поняття (обов'язку, відповідальності, совісті, добра, толерантності, сенсу життя тощо), що актуалізуються у дослідженні;</p> <p>— цінності-якості: моральність, моральна свідомість, що спрямовують діяльність дослідника і виявляються у його переконаннях і науково-педагогічних позиціях; — орієнтованість на культурологічні, гуманістичні, антропологічні, особистісно центровані педагогічні технології у власних дослідженнях;</p> <p>— морально-етичні норми у науковому пізнанні або етика науковця;</p>	<p>— соціально значущі поняття, норми, принципи, що визначають концепцію дослідження;</p> <p>— соціальні цілі (формування цілісної інтегративної творчої особистості вихованця, становлення, саморегулятивної, самоорганізуючої особистості вчителя і т.ін.), які є актуальними для даного етапу розвитку суспільства, співвідносяться з морально-етичними нормами і розв'язуються в процесі дослідження;</p> <p>— ціннісно-світоглядна система гуманістичного типу, антропологічні, культурологічні, національні ідеї у педагогічній науці і практиці.</p>

У контексті нашої наукової позиції є важливим наголосити, що цінності — науково-дослідницькі і педагогічні як складові аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, з одного боку, регулюють й спрямовують науково-дослідницьку діяльність, з іншого — втілюються у ціннісних орієнтаціях майбутнього фахівця, які у свою чергу відображають його цільову та мотиваційну спрямованість і представляють світоглядну характеристику вчителя-професіонала. Як відомо [367] існуючий континуум цінностей в сучасній сфері освіти презентований, такими напрямами:

по-перше, це цінності — «предметні» та «суб'єктивні», що позначаються на стратегії розвитку освіти і представляють фундаментальну науково-практичну засаду освіти.

по-друге, це цінності — загальнолюдські та національні, що актуалізуються в процесі навчальної діяльності, на які має орієнтуватися сфера освіти. У цьому сенсі аксіологічні орієнтири сконцентровані у системі моральних норм і слугують моральною засадою поведінки вихованців, виражаючи соціальні, правові та моральні імперативи суспільства;

по-третє, це цінності пов'язані власно із предметно-педагогічним аспектом, які скеровують професійно-педагогічну діяльність, відображаючи ідеал вчителя, вихователя, освітянина.

Як зазначає З.І.Равкін [367; 443] будь-яка стратегія розвитку освіти, що визначає шляхи формування суспільних явищ та процесів, їх поглиблення та удосконалення, імпліцитно включає критерії та параметри аксіологічного плану, прогностичного характеру, як і ті, що відображають історичний досвід із необхідними поправками на сучасність. При цьому духовні цінності завжди виступали в якості близької або віддаленої мети (ідеалу), к досягненню якої прагне як суспільство, так і окремі особистості.

За цих умов гуманізація освіти має бути розглянута як важливий соціально-педагогічний принцип сучасної стратегії системи освіти, що відображає суспільні тенденції у її вибудовуванні та функціонуванні. Сучасна стратегія освіти виражається у принциповій спрямованості змісту та форм навчально-виховного

процесу на пріоритет особистісне зорієнтованих технологій, основними характеристиками яких є: пріоритет суб'єктно-смыслового навчання, діалогічність, інтенсивність, соціокультурна контекстність, міжпредметність, підвищення ролі творчої індивідуальності вчителя і т.ін.

Відтворення та трансляція дослідником цінностей, що виступають науково-практичною засадою освіти, пов'язано з виконанням таких завдань:

- застосування понятійного апарату педагогічної аксіології у науково-педагогічних дослідженнях;

- визначення системи цінностей, яка виступає теоретичною та практичною основою для розробки стратегії освіти;

- виявлення ведучих ідей, теорій, концепцій прогресивного досвіду в галузі освіти, що безпосередньо пов'язані з аксіологічними проблемами, і дають можливість теоретично обґрунтувати власні наукові позиції;

- вивчення і узагальнення педагогічного досвіду і на цій основі визначення нових аксіологічних цілей, створення нових аксіологічних моделей навчально-виховного процесу тощо.

Слід зазначити, що у центрі аксіологічного мислення знаходиться концепція взаємозалежного, взаємодіючого світу, розвиток якого може здійснитися тільки на гуманістичних засадах, утвердженні загальнолюдських цінностей. У зв'язку з цим аксіологія розглядається як підґрунття нової філософської освіти і відповідно методології сучасної педагогіки. Отже, у професійній підготовці майбутнього вчителя-дослідника особливе місце мають займати знання педагогічної аксіології, які дають розуміння і усвідомлення значущості аксіологічного мислення, аксіологічних принципів, аксіологічного підходу у вивченні педагогічних явищ, аксіологічних характеристик педагогічної дійсності й діяльності.

Як показують дослідження науковців [36; 83; 490] у вивченні педагогічних цінностей можна виділити такі аспекти: цінності освітньої системи, виховні цінності, професійні цінності педагога, цінності педагогічної діяльності, цінності людини, що навчається та виховується (цінності навчальної діяльності).

Висвітлення *проблеми цінностей освіти* ми знаходимо у наукових концепціях К. О. Абульханової-Славської, Г. А. Балла, В. П. Зінченка, І. А. Зязюна, Н. Д. Никандрова, З. І. Равкіна та інших. Впливання загальнолюдських цінностей у палітру цінностей педагогічних та оволодіння ними, на думку вчених, створює ту основу, на якій розробляється зміст педагогічної освіти. Науковці розглядають цінності як мету, умову та засаду розвитку освіти в цілому, які є взаємопов'язаними між собою й утворюють фундамент педагогічної системи. У цьому контексті освіта виступає одним із джерел створення у підростаючого покоління реальних уявлень про справжні цінності життя та діяльності, загальнолюдські цінності та ідеали, а також норми суспільства. Виділяючи дві групи цінностей у освітньому процесі — загальнолюдські та національні — Н. Д. Никандров [351] вказує на рівновагу та взаємопереплітання цих аксіологічних орієнтирів, які можуть слугувати моральною засадою людської поведінки і сконцентровані у системі моральних норм. Особливе значення серед загальнолюдських цінностей вчений відводить ідеалу людини як центру фундаментальних «цінностей-добродетностей».

Розглядаючи систему освіти як умову досягнення цінностей, В. П. Зінченко [176] наголошує на необхідності надати кожному учню можливість «зіткнення із унікальними ціннісними опорами» у процесі освіти. На думку вченого, чим глибше процес залучення вихованців до цінностей, тим повніше освіта вводить тих, хто навчається в світ знань, діяльності, почуттів. В. П. Зінченко зауважує, стикаючись із різноманітним світом цінностей, система освіти змушена трансформувати їх, поглиблювати, ставити цілі та пропонувати засоби освітньої діяльності [177].

Для вчителя-дослідника важливе розуміння того, що освіта виступаючи суб'єктом цінностей, цілей та шляхів їх досягнення, виконує цілий ряд функцій, а її ціннісні основи виражаються, насамперед, в інтеріоризації цінностей учіння. Оцінюючи освітні процеси крізь призму певних наукових підходів, педагогічних теорій, парадигм дослідник вибудовує власну схему навчально-виховних дій, які сприятимуть найбільш ефективному функціонуванню

тієї чи іншої педагогічної системи (системи виховання, системи навчання, системи педагогічної діяльності і т.ін.).

Як здатність людини «переживати цінність життя, задовольнятися нею», «переживати цінність життєвих проявів своєї особистості» [11, с. 73] трактує поняття цінність К. О. Абульханова-Славська, підводячи тим самим до розуміння цінностей у широкому аспекті — як сенсу життя. Вчена доходить висновку, що життєві цілі та цінності безпосередньо пов'язані, а їх досягнення посилює сенс життя і сприяє висуванню нових перспектив. Таке тлумачення цінностей має неабияке значення для дослідника, оскільки дозволяє розглядати усі прояви пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової, інтелектуальної діяльності як самоцінність, спосіб самовираження, самовтілення, самостворення і в кінцевому підсумку сенс життя.

Своє бачення педагогічних цінностей надає Г. А. Балл [41, с. 42], який виокремлює норми, що належать засвоєнню з боку учня (тобто норми навчальної діяльності), і норми, які регулюють сам процес засвоєння (тобто норми педагогічної діяльності). Становлення гармонійно розвинутої, творчої особистості, з точки зору науковця, не можливе без залучення до культури, оволодіння представленими у ній нормами. Вчений звертається до поняття норми навчальної діяльності, що охоплюють знання, які мають засвоїти вихованці у рамках загальної або професійної освіти, уміння, якими вони мають оволодіти, вимоги моралі, якими вони повинні керуватися. Науковець зазначає, що для реалізації педагогічних цілей, стимулювання розвитку особистості, необхідне використання норм різних типів, за допомогою яких регулюється діяльність вихованців. Шляхом зіставлення норм із показниками, що характеризують процес та результати цієї діяльності, формується оцінка її успішності. Дослідження наукової концепції Г. А. Балла з необхідністю приводить до висновку, що норми навчальної діяльності, котрі обумовлюють розвиток та становлення творчої особистості, їх усвідомлення з боку учня на такому рівні, який забезпечує практичне володіння певним способом дії, що відповідає засвоєному поняттю, набувають значущості і тому розглядаються як цінність.

Отже, розглядаючи педагогічні цінності як такі, що поєднують норми навчальної та педагогічної діяльності, вчитель-дослідник веде пошукову діяльність щодо навчально-виховних стратегій, які впливатимуть на засвоєння учнями необхідних норм навчальної діяльності, виконання яких є показниками розвиненості їх «базової культури» (О.О. Газман). Орієнтуючись на педагогічні цінності вчитель-дослідник установлює залежності між педагогічними впливами та їх результатами.

Питання щодо *цінностей педагогічної діяльності*, яке стимулюється дослідженнями, що ведуться у галузі філософії та загальній педагогіці, знайшло своє відображення в роботах С.Г. Вершловського, І.Ф. Ісаєва, Б.Т. Лихачова, В.О. Сластьоніна, В.Е. Тамаріна, Г.І. Чижакової, Є.Н. Шиянова, Н.Є. Щуркової. Вивченням *виховних цінностей*, що актуалізуються у педагогічному процесі і впливають на особистісний розвиток дитини, займалися такі вчені, як Б.Т. Лихачов та Н.Є. Щуркова. Сутність виховних цінностей Б.Т. Лихачов вбачає у створенні ідеалу вихователя, осмисленні сучасних уявлень про призначення вчителя-вихователя. Виховні цінності, на думку вченого, спрямовують діяльність вчителя і «становлять духовну основу, базисний духовний компонент особистості» [274, с. 6], що виявляється в спрямованості й світогляді вчителя. У цьому аспекті важливе значення набуває положення науковця про те, що головною цінністю соціуму, як одного із невичерпних аксіологічних джерел, є вчитель, який виступає в якості творця виховних цінностей.

Методологічною тезою Н.Є. Щуркової [102], що визначає зміст педагогічної діяльності, є твердження: виховання це процес входження в культуру. Таке входження є багатотрудним процесом присвоєння цінностей через надзвичайно складні духовні зусилля кожної дитини, і чим складніше ціннісне коло, тим більш зусиль воно потребує від вихованця. Отже, можна констатувати, що як педагогічну цінність слід розглядати навчально-виховні системи, які передбачають цілеспрямовані дії з боку вчителя щодо засвоєння культурних цінностей учнями.

У вивченні *професійних цінностей вчителя* особливої значущості набувають наукові праці Є. Н. Шиянова [552]. Науковець групує цінності в залежності від потреб вчителя і їх відповідності обраній професії, виділяючи ті, що пов'язані із утвердженням особистості в суспільстві (соціальному середовищі), задоволенням потреб у спілкуванні, самоудосконаленні, вираженням гуманістичного сенсу діяльності вчителя, самовираженням, утилітарно-прагматичними потребами. Зазначимо, що для майбутнього дослідника провідними професійними цінностями, на наш погляд, мають стати цінності особистісного зростання й самореалізації, оскільки фахівець тільки в такому разі вмотивований до праці внутрішніми стимулами і здатний приймати свою науково-дослідницьку діяльність як спосіб життєдіяльності, «форму життя».

Найбільш розробленою, з нашого погляду, є концепція І. Ф. Ісаєва [193] та В. О. Сластьоніна [394], які під цінностями педагогічної діяльності розуміють ті її особливості, які дозволяють вчителю задовольняти свої матеріальні та духовні потреби і слугують орієнтиром його соціальної та професійної активності, спрямованої на досягнення суспільно значущих гуманістичних цілей. Педагогічні цінності науковцями розглядаються як сукупність норм, регламентуючих педагогічну діяльність педагога, що носить цілісний характер та виступає як пізнавально-діюча система, яка визначає відношення між поглядами, що склалися, на проблеми освіти та педагогічною діяльністю педагога.

В існуванні педагогічних цінностей вчені виділяють *дві площини*: *вертикальну* (суспільно-педагогічні, професійно-педагогічні й індивідуально-особистісні) і *горизонтальну* (цінності-цілі, цінності-засоби, цінності-знання, цінності-відносини, цінності-якості). Така система об'єктивно існуючих цінностей, яка має синкретичний характер, породжує у свідомості майбутнього вчителя особистісну систему ціннісних орієнтацій, яка з одного боку, виступає результатом засвоєння педагогічних цінностей, з другого — впливає на їх формування.

Отже, визначаючи архітекtonіку аксіологічної тканини освітнього простору, педагогічні цінності виступають як стрижень

особистості вчителя, детермінуючи його готовність до дослідницького пошуку, освітньої діяльності відповідно до високих духовних і моральних потреб та ідеалів.

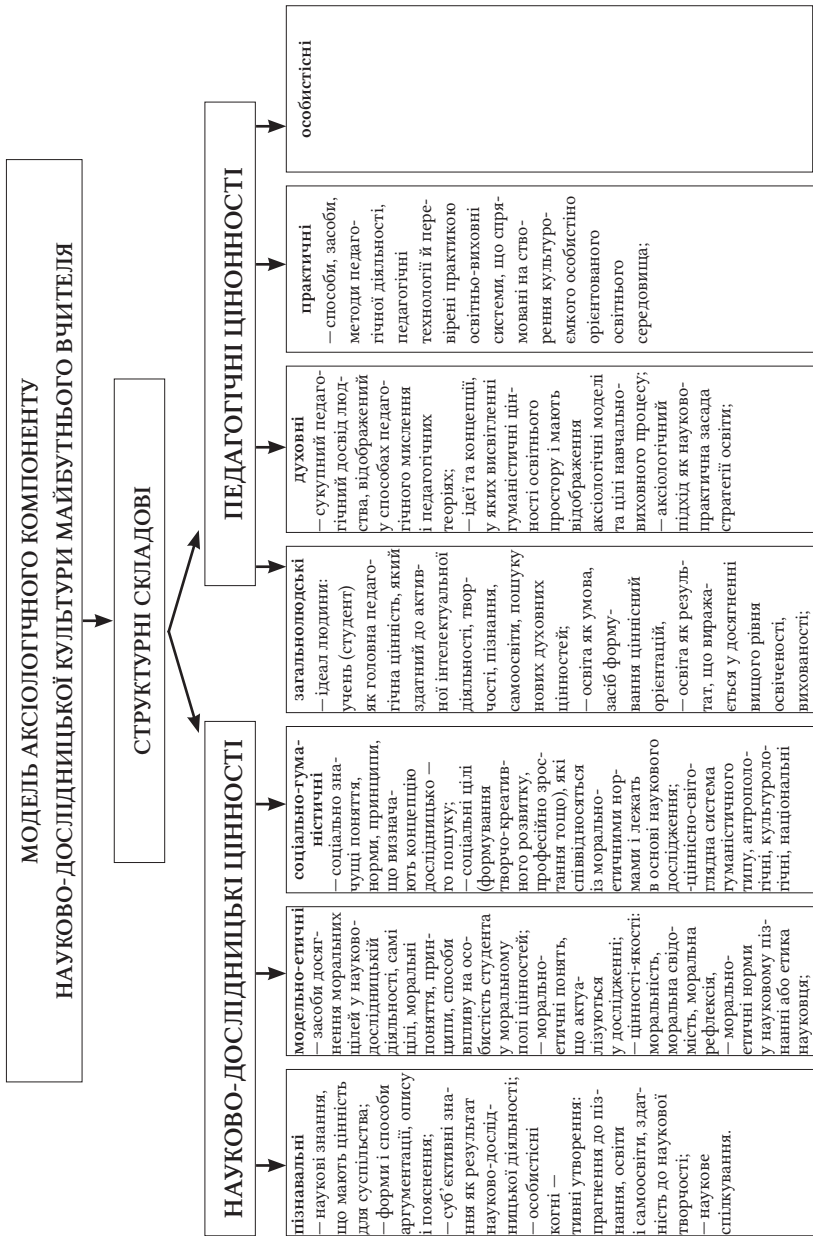
Узагальнюючи вищевикладені положення стосовно аксіологічних орієнтирів у сфері освіти, вважаємо доцільним виокремити такі цінності, які скеровують діяльність вчителя-дослідника, детермінуючи дослідницький пошук, дозволяють виділити ті пріоритети, на які мають орієнтуватися дослідник у розв'язанні педагогічних проблем, розробці необхідних педагогічних технологій, і створюють підґрунтя для функціонування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

- *загальнолюдські* — ідеал людини: учень (студент) як головна і унікальна педагогічна цінність, який здатний до активної інтелектуальної діяльності, творчості, пізнання, самоосвіти, пошуку нових духовних цінностей і відповідно до них реалізації життєвих цілей, поведінка якого відповідає високим моральних нормам; освіченість, вихованість, поінформованість, обізнаність;
- *духовні* — сукупний педагогічний досвід людства, відображений у способах педагогічного мислення і педагогічних теоріях; ідеї та концепції, у яких висвітленні гуманістичні цінності освітнього простору і мають відображення аксіологічні моделі та цілі навчально-виховного процесу; аксіологічний підхід як науково-практична засада у створенні стратегії сучасної системи освіти;
- *практичні* — способи і засоби педагогічної діяльності, педагогічні технології й перевірені практикою освітньо-виховні системи, що спрямовані на створення особистісне орієнтованого та інноваційного освітнього середовища, в якому пріоритетне значення займають ідеї співробітництва, взаємодії, діалогу, соціокультурні принципи щодо реалізації концепції розвиваючої, культуро відповідної освіти, свободи культурного самовизначення особистості тощо;
- *особистісні* — взаємопов'язані діяльнісні та поведінкові якості вчителя як суб'єкта і створювача педагогічного

процесу; вчитель як створювач виховного процесу, який акумулює вищі духовні цінності, котрий вмотивований до професійного зростання, професійної саморегуляції, професійного самовизначення, що володіє концепцією педагогічного спілкування, педагогічної діяльності; цінності якості: інтелектуальна розвиненість, динамічність, планетарність мислення, креативність.

Таким чином, підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що цінності, котрі актуалізуються у діяльності вчителя-дослідника, — педагогічні, науково-дослідницькі — приймають вигляд аксіологічних функцій. Асимілюючи науково-дослідницькі та педагогічні цінності, майбутній вчитель-професіонал вибудовує особистісну систему цінностей, яка впливає на формування індивідуальної концепції сенсу науково-дослідницької діяльності, що має вираження не тільки у визначенні тактики та стратегії дослідницьких дій, а й усвідомленні значущості дослідницького пошуку, наукової творчості у професійно-педагогічній діяльності як способу професійного зростання та самовираження. У цьому аспекті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя необхідно розглядати як цінність, формування якої виступає одним із головних завдань вищої педагогічної школи.

Вивчення аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя дозволяє розробити наступну модель, яка включає дві складові — науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні) цінності (див. Рис. 3.2.3).



### 3.3. Технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя

Розкриваючи сутність технологічного феномену у контексті науково-дослідницької культури, вважаємо за необхідним звернутися до таких понять як «технологія», «спосіб діяльності» і «культура», розглянути їх взаємозв'язок і співвіднесеність. Так, з одного боку цінності та досягнення культури опановуються і створюються у процесі діяльності, що підтверджує факт нерозривного зв'язку культури та діяльності. З іншого боку культура як особистісний феномен виявляється у відповідній діяльності, де характеристики технологічної взаємодії розглядаються як такі, що «мають визначне значення у процесі відтворення діяльнісних структур» [301]. І це дозволяє говорити про спосіб діяльності, що втілюється у конкретній технології і визначається рівнем культури. Тому стає питання про виділення певних способів реалізації та розгортання діяльності, її іманентного механізму, тобто технології. Таке розуміння питання створює перспективу у вивченні технологічного компоненту науково-дослідницької культури в рамках двох систем та їх взаємодії і взаємозв'язку — діяльності (її технології) та культури як вираження особистісних якостей дослідника (мисленевих дій, особистісних новоутворень).

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати технологічний компонент науково-дослідницької культури як такий, що відображає способи (методи, прийоми, процедури, алгоритми, еталони, схеми, норми, стандарти, логіку дослідження) одержання наукових знань в процесі здійснення науково-дослідницької діяльності, які дають майбутньому вчителю-досліднику чіткі приписи щодо організації дослідницького процесу й виконання у визначеній послідовності дослідницьких дій, що у своїй сукупності (системі) створюють технологію науково-дослідницької діяльності, котра відповідає певній культурі та «науковому менталітету». У цьому аспекті розвиток науково-дослідницької культури можна трактувати як еволюцію технологічного інваріанту науково-дослідницької діяльності, форми виявлення якого диктуються когнітивним (науковим)

стилем епохи, який детермінує технологічний спосіб виробництва наукового знання на рівні методології, зокрема педагогічної.

Як свідчить аналіз наукових джерел [82; 136; 192; 303; 326] у вивченні поняття «технологія» сформувалося два напрями:

перший, передбачає визначення дій та операцій, основних процедур, методики та алгоритмів діяльності.

другий — фіксує організацію діяльності, котра включає етапи, логіку дослідження;

З позицій операційно-процедурного підходу пропонується розглядати поняття «технологія» у Тлумачному словнику (Д.М. Ушакова), який містить наступне визначення: технологія — це сукупність прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі, майстерності, мистецтві [508, с. 315]. Цієї точки зору дотримується Л.Г. Іонін, вважаючи, що технологія — це сукупність прийомів, методів та впливів, які забезпечують досягнення поставлених цілей у процесі соціального планування й розвитку, розв’язання різного роду соціальних проблем [192]. Подібний підхід до визначення цього поняття пропонує М.М. Марков, який звертає увагу на його процесуальну сторону. Так, науковцем поняття «технологія» розглядається як спосіб реалізації конкретного складного процесу шляхом розчленування його на систему послідовних взаємопов’язаних процедур та операцій, які виконуються однозначно і мають мету досягнення високої ефективності [303].

В іншому ракурсі інтерпретують поняття «технологія» такі вчені як О.В. Афанасьєв, В.В. Гузеєв, М.С. Стефанов, головну роль відводячи організаційному моменту у виконанні діяльності, визначенню певних норм та порядку їх здійснення. Так, технологія за визначенням вчених це правила організації діяльності та вибору засобів її здійснення; діяльність, в результаті якої досягається поставлена мета і змінюється об’єкт; елемент механізму керування та засіб переводу абстрактної мови науки на конкретну мову досягнення поставлених цілей [132].

Деякі вчені, розглядаючи співвідношення «технологія» — «діяльність», акцентують увагу не на технології «у явному вигляді», а на деяких якостях, властивих діяльнісному феномену.

Так, в концепціях науковців технологія розглядається як репродуктивний параметр діяльності (Я. О. Пономарьов); виконавча підсистема, що містить дії щодо використання засобів здійснення мети (М. С. Кветной); конкретний механізм виконання діяльності (А. В. Маргулис); спосіб здійснення діяльності (як вона виконується та в чому її ефект) (Е. С. Маркарян); інструментальний компонент діяльності (Е. Г. Юдін). Отже, наведений перелік дає розуміння того, що вектор даного термінологічного континууму спрямований в сторону від властивості репродуктивності, що лежить «на поверхні» до фіксації наявності у структурі діяльності деякого універсального параметру, що оптимізує його функціонування.

Узагальнюючи викладене вище, дамо власне визначення поняття *технологія*: це сукупність способів та прийомів діяльності, які організовують, спрямовують її у такий спосіб, що сприяє ефективному та оптимальному функціонуванню діяльності. До характерних ознак зазначеного поняття слід віднести таке: розподіл процесу на внутрішні взаємопов'язані етапи; доцільна організованість будь-якого процесу соціальної дійсності; структурна розчленованість, упорядкованість процесу; координоване та поетапне виконання дій, спрямованих на досягнення шуканого результату; однозначність здійснення процедур та операцій, котрі включені у технологію, і є неодмінною та вирішальною умовою досягнення результатів, адекватних поставленій мети; визначення головних принципів поведінки або дій, що забезпечують функціонування конкретних етапів виконавчої системи.

З метою розкриття технологічного компоненту науково-дослідницької культури зупинимося на категоріальному строї проблеми в контексті співвідношення понять «техніка» і «технологія». Поняття «техніка» (від грецької «техне») визначається як уміння, поняття «технологія» тлумачиться як знання про уміння й навички, а також спосіб їх організації у послідовний ряд операцій, спрямованих на досягнення мети [508]. На рівні зовнішніх характеристик технологія є процес, що функціонує на основі техніки. Остання у свою чергу є засобом для розвитку технології, її складова та невід'ємна частина. Отже, можна стверджувати, що технологія

пов'язана із функцією організації діяльності і у зв'язку з цим представляє організуюче начало діяльності.

Зауважимо, що застосування терміну організація у розкритті технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя вимагає уточнення самого поняття. В рамках системного підходу «організація» як поняттєва одиниця ототожнюється із поняттям структури, в рамках діяльнісного підходу розуміється як засіб ефективного досягнення мети [497]. У зв'язку з цим поняття «організація» необхідно розглядати як

- властивість (внутрішню упорядкованість, узгодженість взаємодії більш або менш диференційованих та автономних частин (складових) цілого, що обумовлена його будовою);

- процес (сукупність процесів або дій, що ведуть до створення й удосконалення взаємозв'язків між частинами цілого).

Отже, технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя передбачає визначення дій та операцій, їх сукупності та послідовності, що впливає на отримання результату діяльності, та врахування їх взаємодії (тобто способу та результату діяльності), що веде до створення своєрідної виконавчої організаційної системи.

З огляду на сучасні вимоги до реалізації технології науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі принципу доповнення [75; 127], тобто взаємодії та взаємодоповнення таких дихотомій як «репродуктивне — творче», «раціональне (логічне) — ірраціональне (емоційне)», необхідно говорити про гармонійне поєднання технологічного та творчого підходів у здійсненні дослідницького пошуку. Технологічність передбачає знання способів цієї діяльності, що забезпечують її оптимальність, ефективність, інтенсивність. В основі творчої компоненти лежить продуктивний процес створення нових задумів, ідей, їх вибудовування у логічний ряд доказів та висновків. Отже, у реальному процесі дослідницького пошуку «не можливо відокремити норму від креативності, оскільки вони знаходяться у рухомій взаємодії» [99, с. 43].

Оскільки культура виявляється у відповідній діяльності, представляється доцільним визначення технології цієї діяльності.

Так, у вивченні технологічного компоненту науково-дослідницької культури ми звертаємося до технології науково-дослідницької діяльності, яка, на наш погляд, має представляти своєрідний механізм її керування, відображати інтегративний процес організації діяльності і впливати на якісні та кількісні характеристики діяльності. В основі розроблення технології науково-дослідницької діяльності, котра представлена цілеспрямованою, оптимально організованою, упорядкованою системою способів та прийомів, має бути покладена ідея її цілісності і нерозривності.

Слід зазначити, що науково-дослідницька діяльність функціонує як єдність дослідження (логічно несуперечливого руху до істини) та уявлення (алгоритму) [99]. Саме останнє є способом оптимальної організації діяльності, тобто технологією, яка має забезпечувати максимальну ефективність даної діяльності. Отже, поняття «технологія науково-дослідницької діяльності» можна інтерпретувати як оптимальний спосіб організації та керівництва дослідницьким пошуком, що здійснюється з боку фахівця.

Для обґрунтування власної концепції ми звертаємося до задачного методу, який може бути розглянутий у якості теоретичного підґрунття, оскільки поняття «задача» найбільш глибоко виражає сутнісну властивість усіх видів цілеспрямованої діяльності людини, особливо у такій соціальній сфері діяльності, як наука. В загальному вигляді задачу можна охарактеризувати як таку наперед прийнятну схему (план, програму) цілеспрямованих дій, яка дозволяє отримати заплановані результати. Задача передбачає конкретні цільові установки, вихідні умови, систему дій, що контролюються, та засоби, необхідні для її розв'язання [114]. Отже, у цьому сенсі пропонуємо розглядати технологію науково-дослідницької діяльності як сукупність методів, операцій, прийомів, алгоритмів, послідовне здійснення яких забезпечує розв'язання певних дослідницьких задач. У свою чергу процес розв'язання дослідницьких задач пов'язаний із цілепокладанням, плануванням, аналізом, оцінкою та коректуванням наукового знання.

Ґрунтуючись на вище викладених положеннях, правомірно говорити про необхідність висвітлення технологічного механізму

науково-дослідницької культури майбутнього вчителя з двох позицій — як подрібнення поетапне (логіку дослідження, змістове наповнення кожного етапу), що визначає зміст діяльності (*змістовний аспект*), і подрібнення за діями та операціями (*дієво-операційний аспект*). Дане тлумачення дозволяє стверджувати, що технологічний компонент науково-дослідницької культури має включати до свого складу, як змістовий так і дієво-операційний компоненти.

Наукове осмислення технологічного компоненту науково-дослідницької культури у ракурсі його висвітлення крізь призму дієво-операційного аспекту актуалізує необхідність здійснення психолого-педагогічного аналізу таких структурних одиниць діяльності як дії та операції.

У вітчизняній психології розроблено ряд концепцій до вивчення діяльності, її змісту та структури, що відображено у загальнотеоретичних працях К. А. Абульханової-Славської, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтьєва, В. М. Мясіщева, С. Л. Рубінштейна, Б. М. Теплова, а також у дослідженнях І. А. Зимньої, Б. Ф. Ломова, К. К. Платонова, В. Д. Шадрікова та інших. Як свідчать наукові праці [11; 173; 269; 454; 540] в структурі діяльності домінуюча роль належить діям, які розглядаються як процес, що підпорядкований досягненню певного результату, який існує у формі мети. Окрім свого інтенціонального аспекту (що має бути досягнуто) дія має і свій операціональний аспект (як, яким способом це може бути отримано), який визначається не самою метою, а об'єктивно-предметними умовами її досягнення. Оскільки способи здійснення дії, тобто операції, є результатом перетворення дії, то діяльність реалізується через дії. При цьому дія має відповідати меті, а операції — умовам.

Для обґрунтування авторської позиції стосовно технологічного механізму науково-дослідницької культури ми звертаємося до теоретичних положень О. М. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна про зв'язок зовнішніх та внутрішніх (розумових) дій [270]. Важливо підкреслити, що дослідницькі дії слід розглядати крізь призму внутрішніх процесів, а саме процесів свідомості. Здійснення науково-дослідницької діяльності, як і будь-який інший вид діяльності характеризується усвідомленістю та цілеспрямованістю і припускає активне

застосування таких розумових дій (операцій) як аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, пояснення, моделювання, програмування і т.ін. Однак реальними одиницями діяльності є не дії самі по собі, а й різноманітні «цілісні діяльності», що визначає підхід до науково-дослідницької діяльності як до «... цілісності, а не просто сукупності дій» (О.М. Леонтьєв).

На підставі викладеного вище, дійдемо висновку, що:

- 1) дії — це одночасно акт поведінки, оскільки зовнішні прямують розглядаються у нерозривній єдності із свідомістю;
- 2) дії включають як необхідний компонент акт свідомості у вигляді постановки та удержання мети, цей акт розкривається у дії;
- 3) через поняття дії утверджується принцип активності: суб'єкт виражає активне начало — у формі цілі;
- 4) поняття дія «виводить» діяльність людини у предметний та соціальний світ, оскільки мета дії має соціальний характер.

Розкриваючи технологічний механізм науково-дослідницької культури майбутнього вчителя необхідно наголосити, що між дієво-операційною стороною діяльності та розвитком особистості є двобічний зв'язок: з одного боку оволодіння дослідницькими, інтелектуальними вміннями позначається на формуванні особистості вчителя-дослідника, його свідомості, світогляду (сформованості науково-педагогічних знань, усвідомлення їх значущості у сучасному освітньому просторі, педагогічного дослідження як способу поглиблення професійної підготовки тощо), з іншого боку розвинуті особистісні якості дослідника (вміння аналізувати, узагальнювати, систематизувати, моделювати, інтерпретувати, пояснювати теоретичний та методичний матеріал, давати йому критичну оцінку, самооцінку проведених науково-дослідницькій роботі і т.ін.) забезпечують якість виконання дослідницького пошуку. Таким чином, способи здійснення діяльності по відношенню до особистості дослідника виступають як причина її формування і наслідок.

Дослідницькі дії та операції лежать в основі умінь, формування яких свідчить про ступінь оволодіння досвідом науково-дослідницької діяльності, що детермінований об'єктивними

та суб'єктивними (внутрішніми) факторами. Дослідницькі дії та операції підпорядковані структурі педагогічного дослідження і визначають міру інтеграції та персоналізації особистості фахівця у науково-дослідницькій діяльності. У психолого-педагогічній науці проблемою формування дослідницьких вмінь займалися такі російські вчені, як В.І. Андреев, З.Ф. Єсарєва, В.І. Журавльов, Н.В. Сичкова, Г.П. Скамницька, В.О. Сластьонін, О.А. Шашенкова та українські науковці — С.П. Балашова, С.Ю. Білоус, В.В. Кулишова, Т.Д. Мишковська, Н.Г. Недодатко, М.І. Ралько та ін.

З метою розкриття змістової складової технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя вважаємо правомірним звернутися до поняття «педагогічне дослідження», яке здебільшого розглядається такими вченими, як С.У. Гончаренко, В.І. Загвязинський, В.В. Краєвський, В.В. Олійник, В.М. Полонський, Г.П. Пустовіт, М.М. Скаткін, В.О. Сластьонін з гносеологічної точки зору, тобто процес і результат науково-пізнавальної діяльності, що спрямована на одержання нових знань про закономірності освіти, її структуру та механізми, зміст, принципи і технології [235]. До головних ознак науково-педагогічного дослідження вчені [165; 235; 419] відносять таке: характер цілепокладання — мета має бути науково-пізнавальною; виділення спеціального об'єкта дослідження — об'єкт педагогічного дослідження має лежати у сфері педагогічної діяльності; застосування спеціальних засобів наукового пізнання — експериментування, моделювання, створення гіпотез тощо; дотримання однозначності термінології — у рамках однієї наукової праці дослідник зобов'язаний точно визначити головні поняття і дотримуватися цих визначень. Науковцями підкреслюється, що педагогічне дослідження має носити систематичний і цілеспрямований характер.

В Енциклопедії освіти під редакцією В.Г.Кремня поняття «дослідницька діяльність учнівської молоді» розкривається з позицій поетапного здійснення дослідження, тим самим підкреслюється технологічна сутність (основа) цієї діяльності. Отже, за визначенням, що наводиться в енциклопедії, дослідницька діяльність учнівської молоді — це діяльність, яка безпосередньо пов'язана

з вирішенням творчого, дослідницького завдання, що не має наперед відомого результату (у різних галузях науки, техніки, мистецтва) та передбачає етапи, характерні для наукового дослідження (визначення проблеми, ознайомлення з літературними джерелами та їх опрацювання, формулювання гіпотези дослідження, власне проведення дослідження, аналіз його результатів і остаточне узагальнення, формулювання висновків, конкретна робота учнів за результатами здійсненого дослідження [240, с. 236].

Цікавим буде порівняння тлумачення поняття «дослідження» в англійських та вітчизняних довідниках. Так, в англійському соціологічному довіднику дослідження трактується як критична та вичерпна перевірка, що ставить за мету перегляд прийнятих раніше висновків у світі нових фактів та відкриттів; у вітчизняних довідниках — це процес вибудовування нових знань, що орієнтований на розв'язання проблем (соціальних, педагогічних, психологічних, економічних і таке ін.) [211]. Таке тлумачення поняття у вітчизняній науці підводить до розуміння дослідження не тільки як прирощення та систематизацію знань, а й нове (об'єктивне або суб'єктивне) створене знання, яке веде до знаходження нових шляхів розв'язання наукових проблем.

Підсумовуючи результати аналізу, висунемо власне визначення поняття «*науково-педагогічне дослідження*»: це процес і результат отримання й продукування нових знань, який забезпечується науковими методами пізнання і спрямований на розв'язання теоретичних та практичних завдань з метою підвищення ефективності освіти, а також збагачення особистісного та соціального досвіду вчителя-дослідника.

Змістовний аспект технологічного компоненту науково-дослідницької культури, що віддзеркалює змістовну наповненість, послідовність і логіку етапів наукового дослідження, має своє висвітлення в роботах таких філософів, як Г. Гиргінов, Б. М. Кедров, А. С. Майданов, А. І. Рачков та педагогів-вчених — С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. А. Зимньої, І. М. Ільсова, В. А. Кан-Каліка, Н. Д. Нікандрова, О. М. Новикова, П. М. Олійника, В. О. Сластьоніна, І. В. Усачової та ін.

З точки зору протікання пізнавального процесу, його функціонального аналізу наводяться *етапи наукового дослідження* у Філософському енциклопедичному словнику [527]. До таких етапів відносяться:

*опис* — як етап наукового дослідження, що полягає у фіксуванні даних експерименту або спостереження за допомогою певних систем позначень, прийнятих у конкретній науці; опис надається (відтворюється) завдяки мовних або спеціальних засобів (символів, матриць, графіків і таке ін.), які складають мову науки; опис підготовлює перехід до теоретичного дослідження наукового об'єкту;

*пояснення* — як етап причинного опису законів та явищ, розкриття сутності об'єкту, що вивчається; пояснення передбачає його опис та аналіз у контексті виявлених зв'язків, відношень й залежностей (законів); у структурі пояснення як пізнавальної процедури виділяють такі елементи як вихідне знання про об'єкт; знання, що застосовуються в якості умови та засобів пояснення; пізнавальні дії, що ґрунтуються на використанні знань, різних способів пояснень об'єкту, що вивчається. У науковому процесі пояснення сприяє уточненню та розвитку знань, які виступають в якості засад пояснення, конкретизації умов та передумов застосування набутих знань. Природно пов'язане із передбаченням пояснення створює разом із останнім єдину функцію наукового дослідження — пояснювально-передбачувальну;

*передбачення* — етап обґрунтованого припущення про майбутній стан явищ природи або суспільства, що підлягає вивченню.

Таким чином, на підставі вище викладеного стосовно здійснення етапів наукового дослідження, можна констатувати той факт, що опис, пояснення, передбачення та прогнозування, які виражають поетапне виконання дослідження — відображають спрямованість наукового пошуку, порядок здійснення кожного кроку, що дозволяє вибудувати дослідницькі дії у напрямку досягнення певної цілі; з іншого боку, кожен етап, маючи своє змістовне наповнення, пов'язаний із реалізацією відповідних функцій наукового дослідження.

У наукових концепціях В.О. Сластьоніна та В.Д. Симоненка [370], алгоритм дослідження пов'язується із виявленням його рівнів, які демонструють шлях пізнання від емпірично-гіпотетичного до теоретико-прогностичного вивчення об'єкту. Так, з позиції вчених до *емпіричного етапу* належить отримання функціонального уявлення про об'єкт та висунення гіпотези дослідження (збір емпіричних матеріалів); *гіпотетичного* — розв'язання протиріч між фактичними уявленнями про об'єкт дослідження і необхідністю досягнути його сутність (обробка та аналіз емпіричних матеріалів); *теоретичного* — подолання протиріч між функціональними та гіпотетичними уявленнями про об'єкт дослідження та потребою у їх системному вивченні (висунення теоретичних положень та теорій); *прогностичного* — розв'язання протиріч між отриманими уявленнями про об'єкт дослідження як цілісного утворення та необхідністю передбачення його розвитку у нових умовах (розробка науково-методичних рекомендацій).

У визначенні компонентного складу науково-дослідницької діяльності, який віддзеркалює технологічний механізм розгортання наукового пошуку, І.В. Усачова та І.М. Ільєсов [520] виходили із діяльнісного підходу, пов'язуючи процесуальні характеристики діяльності з її результатом. Науковцями виділені такі компоненти:

1. *Інформаційний*, який містить отримання інформації про наявні знання, їх узагальнення, компресію, фіксацію. Його продукт репрезентований у вигляді бібліографічного та змістового огляду за темою дослідження;

2. *Аналітико-критичний* передбачає аналіз і критику наявних знань, постановку проблеми дослідження на основі виявлення ще не вивчених сторін теми дослідження. Його продуктом є аналітичний огляд за темою, формулювання проблеми дослідження та конкретні завдання роботи.

3. *Власно-дослідницький* включає проведення теоретичного та експериментального дослідження для отримання нового знання, фіксацію проміжних результатів дослідження. В якості продукту виступають нові знання та розв'язання поставленої проблеми.

4. *Трансляційно-оформлюючий*, який представлений у формі наукового документа, що фіксує остаточні результати дослідження й отримані нові знання. Його продуктом є науковий текст, який містить опис виконаної роботи та отримані результати.

Осмислюючи вище викладене, можна стверджувати, що змістова складова технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя дає уявлення про логіку дослідницьких дій, внутрішню упорядкованість способів та прийомів поетапного здійснення педагогічного дослідження.

Таким чином, розглядаючи технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки як такий, що розкриває її діяльнісну сутність, слід говорити про взаємозв'язок та взаємообумовленість змістовної та операційної, процесуальної та результативної сторони діяльності.

Ґрунтуючись на діяльнісному та системному підходах, що дозволяють вивчати процес і результат діяльності як систему, встановлюючи загальносистемні властивості, ми пропонуємо розглядати науково-дослідницьку діяльність у форматі проекту, технологічний механізм якої реалізується у певній часовій послідовності по фазам, стадіям та етапам (назви такої градації запозичені із праць щодо системного аналізу [194; 364; 560]. Завершеність циклу діяльності (проекту, проектується система наукового знання) визначається такими фазами:

- фаза проектування (цілевизначення), результатом якої є вибудована модель створюваної системи (науково-дослідницького проекту) та план її реалізації;

- фаза технологічна (цілевиконання), результатом якої є реалізація системи;

- рефлексивна фаза, результат якої представлений у вигляді оцінки системи, що реалізується (див. Табл. 3.3.1).

Таблиця 3.3.1

**Технологічний цикл науково-дослідницької діяльності**

ФАЗИ	СТАДІЇ	ЕТАПИ
Фаза проектування задуму (концептуальна)	прогнозування (стратегія дослідження)	виявлення протиріч, формулювання та обґрунтування проблеми, визначення мети дослідження
	конструювання (тактика дослідження)	планування та конструювання дослідження
	модельовання	побудова моделі науково-дослідницького проекту, логічної структури дослідження
Технологічна фаза	стадія проведення дослідження	- теоретичний етап; — емпіричний етап;
	стадія оформлення результатів	апробація результатів, літературне оформлення роботи
Рефлексивна фаза	стадія оцінки проведеної науково-дослідницької роботи	оцінка та самооцінка результатів дослідження

Перша фаза — проектування дослідження — здійснюється за загальною для усіх досліджень схемою: задум — виявлення протиріч — постановка проблеми — формулювання його мети — визначення об’єкту та предмету дослідження — побудова гіпотези — визначення завдань дослідження — методів дослідження — виявлення логічної структури дослідження (планування дослідницького пошуку) — створення моделі науково-дослідницького проекту.

Логіка другої, технологічної фази дослідження, може бути вибудована тільки у самому загальному вигляді, оскільки визначається змістом конкретного дослідження, яке виступає унікальним

за своєю суттю. Стадія оформлення результатів включає апробацію результатів, літературне оформлення роботи.

Третя фаза — рефлексивна — передбачає оцінку та самооцінку результатів. Виділення окремо рефлексивної фази є умовним, оскільки в процесі діяльності дослідник постійно зіставляє, співвідносить та аналізує отримані результати, уточнює і коректує їх, що виявляється у самоконтролі, критичному аналізі результатів дослідження, широті їх застосування у практиці.

Визначений технологічний цикл науково-дослідницької діяльності знаходить своє вираження на різних рівнях ієрархії: *стратегічному, тактичному, операційному* [364]. Так, на стратегічному рівні відбувається осмислення, теоретичне обґрунтування подальшого практико-орієнтованого розвитку дослідження; на тактичному — розвивається антиципація, що дозволяє передбачати результат дослідницьких дій, проектувати, програмувати діяльність; опановуючи технологію на операційному рівні, дослідник засвоює ті дії, операції, без яких науково-дослідницька діяльність не може бути здійснена, зокрема, дії пошукові, рефлексивні, дослідницькі та інші. Наведена ієрархія дозволяє підійти до розуміння сутності дослідницької технології, усвідомити етапи та механізми розгортання цього процесу з боку суб'єкта.

Отже, дотримуючись логіці наших міркувань, можна стверджувати, що технологічний компонент науково-дослідницької культури передбачає послідовну етапність як по горизонталі (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна) так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операцій), що забезпечує функціонування зазначеного компоненту як системи.

Розглядаючи науково-дослідницьку діяльність як проект створеного наукового знання, виявляється доцільним звернутися до характеристик таких етапів (стадій) проєктировочної діяльності як прогнозування, конструювання, моделювання [164; 222].

*Прогнозування* — це різновид наукового передбачення; як обов'язкова мисленева процедура застосовується у проєктуванні

для формування обґрунтованого судження про перспективи виявлення та функціонування того чи іншого об'єкту або явища.

*Конструювання* — це подальша деталізація створюваного проекту, яка наближає його до застосування у конкретних умовах або діяльності. У процесі конструювання розробляються деталі, елементи об'єкту, що проектується, розглядається система взаємозв'язків цих елементів, визначається план дій щодо вивчення об'єкту, розробляється проект (науково-дослідницький або педагогічний).

*Моделювання* — передбачає побудову моделей актуального стану об'єкту, майбутнього процесу або явища; як формалізована структура модель має значення тільки за умов її змістового наповнення; модель дозволяє оптимізувати траєкторію руху до результату на базі вже виявлених тенденцій, що інтерпретовані на основі аналізу, оцінок, екстраполяції тенденцій на майбутнє, концептуального тлумачення розглянутих фактів.

Таким чином, звернення до проєктировочної діяльності у контексті дослідницького пошуку передбачає вміння вибудовувати дослідницькі проекти за заздалегідь створених моделі, прогнозованому результату дослідження, визначеній концепції та її вихідної бази, що підкреслює важливість наукового передбачення, прогнозування та моделювання у здійсненні науково-дослідницької діяльності, володінні її технологією. Технологічний механізм науково-дослідницької діяльності відображає відношення між знаннями та предметною формою діяльності, що має два переходи: по схемі дедукції — практичне цілепокладання (проект, план) та індукції — пізнавальна рефлексія, що розглядається як необхідна умова удосконалення практичної діяльності [118].

Зауважимо, що у науковому пізнанні вчителя дослідницьке проектування перетинається з педагогічним, створюючи єдиний технологічний механізм, який концентрує в собі як дії щодо створення науково-дослідницького проекту (наукових знань), тобто знань у вигляді понять, що уточнюються, необхідного тезаурусу, визначенні закономірностей, тенденцій, дослідницьких стратегій і завдань, так і дії стосовно педагогічного проекту, тобто створення та модернізації педагогічних систем, процесів, форм організації

педагогічної діяльності, спілкування тощо. При цьому забезпечуються науковий опис та конструктивна розробка принципово нових освітніх систем та їх фрагментів.

Підсумовуючи вище викладені наукові позиції стосовно технологічного механізму науково-дослідницької діяльності, пропонуємо розглянути розроблений технологічний комплекс (дій та операцій) науково-дослідницької діяльності у відповідності до фаз, стадій, етапів науково-педагогічного дослідження.

#### *1. Фаза проектування задуму (концептуальна фаза).*

На стадії прогнозування визначається стратегія дослідження: виявляються протиріччя у відповідності з дослідницькою ідеєю та задумом, визначається й обґрунтовується проблема, різні аспекти її прояву, аргументується її актуальність. На основі виявлених протиріч формулюється проблема дослідження, яка з гносеологічної точки зору представляє форму знання, що сприяє визначенню напрямку в організації наукового дослідження. Виявлене дослідником протиріччя має місце у практиці або теорії науки.

Визначається мета дослідження, що припускає множинність і варіативність цілепокладання. Мета, як результат передбачення, пов'язується із виявленням можливості наближення до ідеалу, що створюється через цілепокладання, яке відбувається на основі аналізу дійсності, екстраполяції її тенденцій на майбутнє, з урахуванням регулюючих можливостей зміни умов і засобів педагогічного процесу. Дослідницьке цілепокладання розглядається як вибір найбільш оптимальних (з точки зору потенційних можливостей реальної педагогічної дійсності) способів її перетворення в новий, відшуканий стан.

На стадії конструювання розробляється тактика дослідження, тобто серія операцій, що уточнюють і конкретизують науково-дослідницький пошук. Визначаються кроки досягнення мети дослідження, плануються дослідницькі дії щодо розв'язання поставленої проблеми з урахуванням конкретних умов. Визначаються методологічні характеристики дослідження (об'єкт, предмет, гіпотеза, завдання, наукова новизна, методи, етапи та база дослідження, положення, що захищаються).

Особливе місце займає гіпотеза дослідження, як модель майбутнього знання, та наукова новизна. На цій стадії створюються робочі гіпотези, що концентрують у собі інноваційні ідеї, авторське, нове бачення розв'язання проблеми, шляхів, способів та результатів вирішення поставлених завдань. У гіпотезі синтетично представлено зміст і процесуальна сторона творчого пошуку, тобто вихідна концептуальна основа, ідея і задум її реалізації. У задумі представлена інструментована ідея, тобто в стадії її мисленого методичного втілення, реалізації шляхом певних способів та форм.

Визначається наукова новизна дослідження, яка відноситься до його результатів і співвідноситься із гіпотезою та положеннями, що захищаються. Наукова новизна пов'язується із її евристичністю, тобто можливістю одержання на її основі нових результатів і наукових даних. При цьому результативність дослідницького пошуку, наявність у ньому елементів новизни залежить від наявності у дослідника ідеї відкриття (нововведення).

Розробляється теоретико-методологічна база дослідження: визначаються ведучі учіння, теорії, наукові підходи, принципи, закономірності на базі яких здійснюється дослідження, виокремлюються теоретичні положення, розробки конкретних науковців, філософів, психологів, педагогів, які пов'язані з предметом дослідження і його пояснюють.

Дослідницькі дії цієї стадії ґрунтуються на вибудованій концепції дослідження, яка спрямовує дослідницький пошук і програмує подальше викладання теоретичного та практичного матеріалу, його обґрунтування та аргументацію.

На стадії моделювання створюється модель дослідження, що передбачає розробку його плану та програми, визначення логіки та основних етапів розгортання дослідження як процесу пізнання в його русі, тобто перехід від незнання до знання, як послідовність переходів від емпіричного опису педагогічної дійсності до її відображення в теоретичних моделях і в нормативній формі (у нормативних моделях). Модель науково-дослідницького проекту включає емпіричний опис, теоретичну модель (загальне уявлення про об'єкт дослідження), нормативну модель (загальне уявлення

про необхідність зміни об'єкта, щоб максимально наблизити його до науково обгрунтованого уявлення про нього) і проект (конкретні норми діяльності, рекомендації щодо застосуванню педагогічних технологій у конкретних умовах тощо). Рух від емпіричного до теоретичного і від теоретичного до прикладного знання складає основу логіки наукового пошуку. На цьому етапі формуються уявлення про кінцевий результат дослідження, методи, прийоми, методики, технології, які планується розробити, застосувати на практиці і запропонувати як найбільш ефективні для досягнення мети дослідження.

Дії означених стадій, забезпечуючи прогнозування, планування та моделювання педагогічного дослідження, виконують регулюючу та нормативну функцію у здійсненні дослідницького пошуку.

2. *Технологічна фаза* представлена двома стадіями: проведенням дослідження (теоретичний та емпіричний етапи) та оформленням його результатів.

*Теоретичний етап* дослідження складається з таких напрямів як — пошук, систематизація та теоретичний аналіз накопичених фактів;

— визначення теоретичної бази дослідження.

Перший напрямок передбачає вивчення наукової, довідкової, навчальної, методичної літератури, документації, передового педагогічного досвіду, роботу з Інтернетом. Дії спрямовані на опрацювання каталогів (тематичних, персональних), складання бібліографії, використання усіх способів одержання і переробки інформації: швидке та аналітичне читання; форми фіксації прочитаного — складання анотацій, плану інформаційного тексту, тез, конспектів, рецензій, реферування, цитування. Даний етап роботи містить дії стосовно вивчення педагогічних фактів, їх всебічний, ґрунтовний аналіз, установлення залежностей між фактами, виявлення умов їх виникнення та функціонування. Педагогічні факти інтерпретуються із позиції певних теорій, і відображають оцінку відносно визначеної проблеми дослідження.

Другий напрямок цього етапу дослідження передбачає вибудовування теоретичної платформи дослідницького пошуку — головних

теоретичних положень, які містять сучасну трактовку поставленої проблеми, пояснюючі існуючі факти. Дії спрямовані на розкриття сутності основних понять та його дефініцій у різних аспектах, з позицій різних концепцій сучасності та минулого, складання необхідного тезаурусу. Будуються структурні та функціональні компоненти моделей досліджуваних явищ, аналізуються зв'язки між її компонентами. Виявляються фактори, засоби, способи, що впливають на розвиток педагогічної системи, що досліджується, розкриваються механізми, закономірності, принципи її функціонування. Аналізуються різні підходи до розв'язання педагогічної проблеми, вибираються найефективніші з позицій особистісного розвитку тих, хто навчається та вимог існуючого суспільства, його культурного та економічного потенціалу. Розробляються критерії та параметри сформованості досліджуваної педагогічної системи, її рівні. Формулюються власні висновки, концептуальні положення, обґрунтовується авторська дослідницька позиція. Вибудовується логічна структура розробленої концепції (теорії) на індуктивному (коли дослідник визначає центральне системоутворююче ядро теорії) та дедуктивному рівнях (коли формулювання концепції уточнюється, розгортається у сукупності принципів, факторів, умов, моделей, механізмів та конкретизується у концептуальних положеннях).

У відповідності до основних теоретичних положень розробляються стратегії щодо організації та втілення експериментальної технології, розробляються педагогічні заходи, педагогічні технології, педагогічні проекти, що сприяють підвищенню ефективності освітнього процесу, його оптимізації, що у свою чергу дозволяє розв'язати визначену наукову проблему.

*Емпіричний етап* представлений опитно-експериментальною роботою, яка слугує підтвердженням висунутої гіпотези та розроблених теоретичних положень і включає планування, організацію педагогічного експерименту (констатувального і формувального етапу), аналіз й узагальнення результатів.

Констатувальний етап педагогічного експерименту вимагає визначення актуального рівня розвитку досліджуваних

властивостей, що дозволяє прогнозувати подальший розвиток досліджуваних характеристик. Констатувальний етап експерименту включає такі дії як проведення спостереження, реалізацію опитувальних методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди), тестування, оцінювання, методу діагностуючих ситуацій, методів кількісної обробки дослідницьких результатів (шкалювання, ранжування, соціометрії), засобів математичної статистики. Застосування кількісної обробки результатів передбачає володіння технікою обчислення і дає можливість глибше пізнати природу педагогічного явища, ефективніше використовувати отриману інформацію у дослідницькій (професійно-педагогічній) діяльності. Планування педагогічного експерименту здійснюється відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Поєднуються якісно-кількісний, кореляційний, факторний і дисперсний аналіз, застосовується метод порівняльної діагностики.

Формувальний етап експерименту потребує вивчення динаміки розвитку досліджуваного педагогічного явища в процесі активного впливу дослідника на умови його перебігу. Даний етап експерименту включає такі дії як створення конкретних умов для перевірки гіпотези та теоретичних положень, планомірну організацію педагогічних експериментальних ситуацій, виявлення фактів, причинно-наслідкових зв'язків; установлення залежності між певним педагогічним впливом (чи їх системою) і результатами, певними умовами і педагогічними результатами, що досягаються; порівняння ефективності двох або декількох варіантів педагогічних впливів або умов і вибору найкращого варіанта з точки зору якогось критерію (ефективності, оптимальності засобів і таке ін.), доказ раціональності реалізації певної системи заходів для розвитку і функціонування різних педагогічних систем тощо. Розробка та здійснення експериментальної методики передбачає прогнозування кінцевого результату, доведення або спростування її ефективності, актуальності і своєчасності застосування. Формуючий експеримент пов'язаний з нововведеннями й інноваціями в педагогічному процесі.

Формуються висновки, узагальнюються експериментальні результати і співвідносяться з теоретичними положеннями,

конкретизується гіпотеза, оцінюється відповідність дослідницьких результатів гіпотезі, меті та завданням експерименту, викладаються рекомендації щодо використання дослідницьких розробок.

*Стадія оформлення результатів дослідження* передбачає літературне оформлення педагогічного дослідження як цілісного дослідницького пошуку (у формі реферату, наукової статті, наукового доповіді, тезисів, курсової, дипломної магістерської роботи), підготовку до захисту, обговорення практичного використання результатів дослідження, їх поширення та включення в освітню систему. Даний етап включає такі дії як узагальнення та виявлення перспективності висновків, уточнення логіки подання інформації (тексту), перевірку поняттєвого апарату, термінології, розроблених рекомендацій у відповідності з сучасними вимогами до написання науково-дослідницьких робіт тощо.

3. *Рефлексивна фаза* включає оцінку (самооцінку) результатів дослідження, проведеної опитно-експериментальної роботи, рефлексію як засіб усвідомлення цілісності своєї діяльності, її цілей, змісту, форм, способів, засобів, а також оцінку результатів рецензентами та експертами. Оцінка дослідницьких результатів передбачає аналітичну діяльність у визначенні ступеня реалізації мети дослідження, повноти виконання дослідницьких завдань, відповідності використаних методів предмету дослідження, сформульованих висновків його завданням, можливості і верифікації методико-дидактичних розробок на практиці, стилю викладання текстового матеріалу науковим нормам і таке ін..

Розроблений технологічний комплекс науково-дослідницької діяльності представлений у Таблиці 3.3.2.

Розглядаючи дієво-операційну складову технологічного компоненту науково-дослідницької культури, як таку, що концентрує в собі конкретні методи дослідницького пошуку, їх здійснення, ми звертаємося до поняття «метод дослідження». Як нормативну модель діяльності, що спрямована на виконання певної наукової задачі та реалізується у сукупності прийомів і процедур, визначає метод дослідження В.В. Краєвський [235, с. 231].

Науковцем підкреслюється, що означене поняття значною мірою є умовною категорією, яка об'єднує форми наукового мислення, загальні моделі дослідницьких процедур, способи (прийоми) виконання дослідницьких дій. Методи містять внутрішні і зовнішні дії та операції, тому їх варто розглядати в процесуальному плані — як загальну схему, модель дослідницьких процедур, і як їх реальне втілення в розумових і практичних діях та операціях, які забезпечують виконання завдань і досягнення мети наукового пошуку [237; с. 187]. У такий спосіб під методом слід розуміти систему прийомів, що застосовуються для досягнення мети і завдань дослідження, і схему, якою керується дослідник у ході організації науково-дослідної роботи на її окремих етапах. Основна функція метода — внутрішня організація й регулювання процесу пізнання, теоретичного чи практичного перетворення того чи іншого об'єкта.

Таблиця 3.3.2

Стадії	Етапи	Дії та операції
<b>Фаза проектування (концептуальна)</b>		
прогнозування	розробка стратегії дослідження	Формулювання теми дослідження, виявлення протиріч, формулювання й обґрунтування проблеми, аргументування її актуальності, визначення кінцевої мети дослідження.
конструювання	розробка тактики дослідження	Визначення методологічних характеристик дослідження (об'єкту, предмету, гіпотези, завдань, наукової новизни, методів, етапів та бази дослідження, положень, що захищаються).
моделювання	побудова моделі науково-дослідницького проекту, логічної структури дослідження	Створення моделі науково-педагогічного дослідження, визначення його логіки, планування, проектування основних етапів педагогічного експерименту, його організацію та проведення.
<b>Технологічна фаза</b>		

Проведення дослідження	Теоретичний етап	<p>Систематизація та теоретичний аналіз накопичених фактів. Аналіз і систематизація літературних джерел, документації з проблеми дослідження; робота з каталогами, науковою, довідковою, навчальною літературою, Інтернетом; складання бібліографії; використання усіх способів одержання і переробки інформації: швидке та аналітичне читання; складання анотацій, плану, тез, конспектів, рецензій, реферування, цитування; збір педагогічних фактів, їх інтерпретація.</p> <p>Визначення теоретичної бази дослідження., понятійного апарату, тезаурусу дослідження. Розкриття сутності основних понять, його дефініцій у різних аспектах, з позицій різних науковців сучасності та минулого. Створення моделі досліджуваних педагогічних систем, визначення їх структурних та функціональних компонентів. Виявлення факторів, засобів, способів, що впливають на розвиток педагогічної системи, що вивчається, розкриття механізмів, закономірностей, принципів її функціонування. Розробка критеріїв, параметрів сформованості педагогічного явища, його рівнів. Формулювання власних висновків, теоретико-концептуальних положень.</p>
	Емпіричний етап	<p><i>Констатувальний етап експерименту.</i></p> <p>Діагностування педагогічних явищ. Застосування методу наукового спостереження, опитувальних методів (анкетування, інтерв'ювання, бесіди), тестування, оцінювання, кількісної обробки дослідницьких результатів, засобів математичної статистики. Здійснення експерименту відповідно до вимог вірогідності, надійності, репрезентативності здобутих даних. Поеднання якісно-кількісного, кореляційного, факторного, дисперсного аналізу, застосування методу порівняльної діагностики.</p>

		<p><i>Формувальний етап експерименту.</i></p> <p>Розробка та створення конкретних педагогічних умов для перевірки гіпотези, планомірна організація експериментальних ситуацій, встановлення залежності між певним педагогічним впливом і результатами, певними умовами і педагогічними результатами, що досягаються, доказ раціональності певної системи заходів у відповідних умовах. Аналіз і узагальнення експериментальних результатів, формулювання висновків. Розробка рекомендацій щодо використання дидактичних і методичних розробок у педагогічній практиці.</p>
Оформлення результатів дослідження	Апробація і літературне оформлення	Оформлення результатів у формі реферату, наукової статті, наукового доповіді, тезисів, курсової, дипломної, магістерської роботи відповідно до сучасних вимог написання науково-дослідницьких робіт.
<b>Рефлексивна фаза</b>		
Стадія оцінки науково-дослідницької роботи	Аналіз і оцінка результатів дослідження	Оцінка (самооцінка) результатів науково-дослідницької роботи, самооцінка, рефлексія, оцінка результатів рецензентами та експертами.

У науковій літературі найчастіше пропонується класифікація методів в залежності їх розподілу від ступеня спільності і зв'язку з теорією і практикою — це методи теоретичні, емпіричні та кількісної обробки дослідницьких результатів. Ґрунтуючись на положеннях В.І. Загвязинського стосовно подвійної структури методів наукового дослідження, ряд вчених [363; 364] класифікує їх як методи операції і методи-дії, що здійснюються на теоретичному або емпіричному рівнях пізнання.

До теоретичних методів відносяться:

- *методи-операції* (мислиневі операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, конкретизація, узагальнення, класифікація, формалізація, індукція, дедукція, ідеалізація, аналогія, моделювання, уявний експеримент);

- *методи-дії* (діалектика як загальний метод, теорія у функції методу, доказовість, метод аналізу систем знань, дедуктивний (аксіоматичний) метод, індуктивно-дедуктивний метод будування теорій, виявлення та розв'язання протиріч, постановка проблем, побудова гіпотез.

До емпіричних належать:

- *методи-операції* (вивчення літератури, документів та результатів діяльності, спостереження, вимірювання, опитування (усне та письмове, експертні оцінки, тестування);
- *методи-дії* (методи відсвіжування об'єкту: моніторинг, вивчення та узагальнення передового педагогічного досвіду; методи перетворення: опитна робота, педагогічний експеримент).

Таким чином, аналізуючи вище викладене стосовно методів дослідження можна констатувати, що *на рівні фази проектування (цілевизначення)* актуалізуються такі методи як виявлення та розв'язання протиріч, постановка проблеми, побудова гіпотез для створення вихідної бази дослідження; методи абстрагування, ідеалізації, моделювання, уявного експерименту, узагальнення, системного аналізу застосовуються з метою прогнозування і проектування дослідницького пошуку, створення прототипу механізму трансформації та модернізації педагогічної системи, що вивчається;

*на теоретичному етапі технологічної фази (цілевиконання)* — знаходять реалізацію методи узагальнення, аналізу, синтезу, індукції, дедукції, класифікації, метод діалектики як загальний метод пізнання, теорія в якості функції методу, дедуктивний (аксіоматичний) метод, індуктивно-дедуктивний метод побудови теорій, метод аналізу систем знань, доказовості, які спрямовані на визначення теоретичної бази дослідження, розробки концептуальних положень;

*на емпіричному етапі технологічної фази* — актуалізуються діагностичні методи (спостереження, опитувальні методи, тестування, оцінювання, вивчення документації і результатів дослідження) для визначення емпіричної бази дослідження, метод педагогічного експерименту (констатуючий, формуючий), узагальнення

передового педагогічного досвіду, моніторингу для перевірки методики та умов формування педагогічної системи, що досліджується; математичні методи для обробки, аналізу та інтерпретації результатів дослідження з метою підтвердження ефективності власних розробок;

*на рівні рефлексивної фази* — застосовуються порівняльні методи, аналогії, самоаналізу, узагальнення для перевірки результатів дослідження як цілісності його цілей, змісту, форм, методів та виявлення відповідності отриманих дослідницьких результатів сучасним вимогам написання науково-дослідних робіт.

Визначені методи та способи діяльності в контексті наукового пізнання виступають засобами функціонування знань, що представлені у формі понять, уявлень, суджень, теорій, концепцій тощо. З одного боку знання є результатом дослідницьких дій та операцій, виступаючи підсумком діяльності, з іншого, система наукових знань (що склалося, готового) — це засіб здійснення науково-дослідницької діяльності, що забезпечує успішність її виконання. Розгортання науково-дослідницької діяльності необхідно розглядати як своєрідний синтез нормативних, теоретичних та практичних знань, що перебувають у єдності і нерозривності. Так, нормативні знання, які виступають у вигляді методів та способів дослідницького пошуку, позначаються на ефективності науково-дослідницької діяльності, впливають на сформованість теоретичних та практичних знань; поряд з цим набуті наукові знання з педагогіки, розуміння педагогічних закономірностей, принципів вимагають володіння більш широким спектром дослідницької технології — різними видами аналізу, узагальненням, дедуктивним та індуктивним методами тощо. Доцільно зазначити, що нормативні знання, до яких відносяться загальні та часткові вказівки, приписи щодо організації діяльності (правила, рекомендації), методи діяльності, стандарти, вимоги до її виконання розкривають сутність дослідницької технології.

Підводячи підсумок, наголосимо, що володіння майбутнім дослідником цілим спектром методів дослідження (системою знань та вмінь), висока ступінь відповідності прийнятим нормам та стандартам науковості, що забезпечує ефективність дослідницького

пошуку, свідчить про високий рівень сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя. Ця теза підтверджується висловом В. А. Ядова, який наголошує: професіонал у процедурі дослідження зобов'язаний слідувати певної логіці та додержуватися правил наукового підходу [562].

У визначенні *функціональної складової технологічного компоненту* науково-дослідницької культури майбутнього вчителя ми виходили з того, що функції діяльності визначаються спрямованістю її видів, різноманітністю дослідницьких завдань. Функціональна складова представлена різними напрямками науково-дослідницької діяльності, що свідчить про багатоаспектність її спрямованості і різноманітність форм вираження. Виходячи із специфіки діяльності вчителя-дослідника, враховуючи особливості технології науково-дослідницької діяльності, вважаємо за доцільне виокремити такі її функції: проектно-моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностуючу, практико-перетворюючу.

*Проектно-моделююча функція* орієнтована на створення прогностично модельного уявлення про намічений дослідницький пошук та педагогічний об'єкт дослідження, відображає науково-прогностичне бачення усього спектру дослідницьких дій та операцій, забезпечує процес проектування наукового знання, ураховуючи необхідність системного моделювання, оперування декількома моделями, що дозволяє цілісно характеризувати педагогічний процес, який вивчається, виділити головні системоутворюючі зв'язки, структурні та функціональні складові, їх співвіднесеність з іншими соціокультурними і педагогічними системами.

*Інформаційно-аналітична функція* передбачає всебічне, багатоаспектне, системне пізнання та оцінювання педагогічних явищ, використання у комплексі усього діапазону теоретичних методів педагогічного дослідження (узагальнення, систематизацію, дедуктивний, аналітично-синтетичний, термінологічний методи тощо) — як традиційних, власно педагогічний, так і методів суміжних наук (філософії, історії, соціології, психології). Дана функція слугує не тільки систематизації та прирощенню знання у процесі наукового пізнання, а й створенню нового знання (об'єктивного

або суб'єктивного), що веде до знаходження нових шляхів та способів розв'язання проблеми, що вивчається.

*Експериментально-діагностуюча функція* орієнтує дослідницький пошук на застосування різноманітних опитно-експериментальних методів, їх цілеспрямовану організацію з метою підтвердження гіпотези на практиці та глибокого розв'язання науково-педагогічних проблем, що вирішуються. Дана функція передбачає розгортання усіх напрямків діагностичної діяльності, яка є передумовою, умовою та результатом ефективної організації опитно-експериментальної роботи, дає можливість здійснити розпізнавання та оцінку стану педагогічного об'єкту, що вивчається, виявити його актуальний рівень розвитку на основі всебічного дослідження та прогнозування перспектив подальшого його формування з урахуванням певних умов. Діагностування природно включено у процеси експериментальної та дослідницької апробації можливих варіантів розв'язання педагогічної проблеми, контролю та регуляції дослідницької діяльності.

*Практико-перетворююча функція* слугує реалізації одного з основних принципів науково-педагогічних досліджень — зв'язку та взаємозалежності педагогічної теорії та практики, їх творчій взаємодії, і забезпечує процеси модернізації освіти, якості педагогічних інновацій, ефективність функціонування освітньої системи в цілому. Співвідношення теорії та практики в освітньому процесі виявляється в організації пошуку найбільш ефективного, оптимального педагогічного досвіду, його науковому поясненні та розповсюдженні, забезпеченні перспективного розвитку педагогічного досвіду на засадах широкого упровадження даних педагогічної науки, розробці науково-педагогічних та методичних рекомендацій з метою їх апробації у педагогічному процесі на практиці. Практико-перетворююча функція передбачає систематичне засвоєння дослідником висновків педагогічної науки, вивчення передового педагогічного досвіду та його впровадження й перетворення в індивідуальному досвіді.

Підсумовуючи вище викладене, ґрунтуючись на таких підходах як діяльнісний, операційний, структурно-логічний, системно-функціональний, комплексний, розробимо модель технологічного

компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, структурні складові якого відображаються змістовний, дієво-операційний і функціональний аспекти науково-дослідницької діяльності. Так, діяльнісний підхід дозволяє визначити змістовну складову технологічного компоненту, яка представлена змістовими характеристиками кожного етапу дослідження, їх логічною послідовністю: етапом проектування дослідження (цілевизначення), що передбачає прогнозування, конструювання, моделювання дослідницьких дій; етапом технологічної реалізації дослідження (цілевиконання), що включає систематизацію та теоретичний аналіз накопичених фактів, розробку теоретико-концептуальної бази дослідження; проведення педагогічного експерименту, оформлення результатів; етапом рефлексивне осмислення дослідницьких результатів, тобто оцінкою і самооцінкою проведеного дослідження. На основі операційного підходу виокремлено дієво-операційна складова, що представлена комплексом наукових методів — теоретичних (дій, операцій), емпіричних (дій, операцій) та кількісної обробки результатів. В контексті системно-функціонального та структурно-логічного підходів виявлено функціональна складова, яка містить проектно-моделюючу, інформаційно-аналітичну, експериментально-діагностуючу, практико-перетворюючу функції (див. Рис. 3.3.1).

Таким чином, технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця розглядається нами в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію пізнання, котрі детерміновані з одного боку, існуючим науковим стилем педагогічного товариства, з іншого — сформованою професійною культурою майбутнього вчителя. В залежності від рівня сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр наукових методів (операцій та дій) пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку.

### **3.4. Особистісний компонент в структурі науково-**

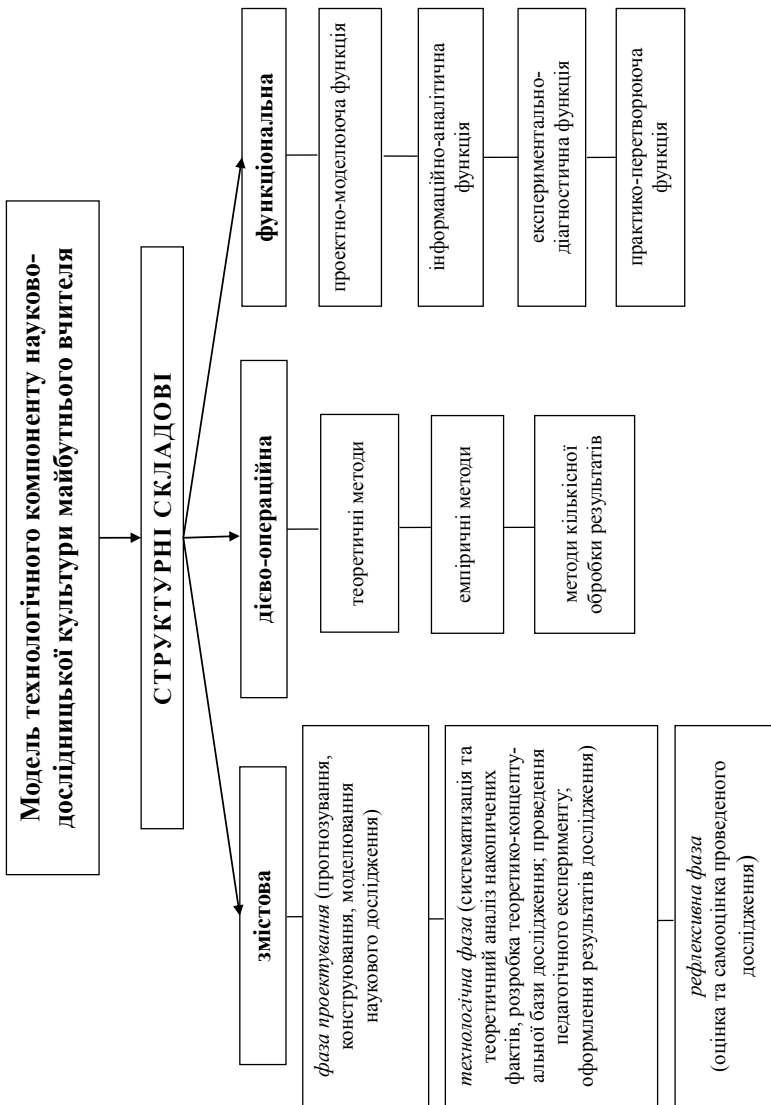


Рис. 3.3.1 Модель технологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

## дослідницької культури майбутнього вчителя

Вивчення особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя нам видається найбільш ефективним у форматі функціонального підходу, який дозволить виявити ті професійно-важливі якості та уміння, які забезпечуватимуть успішність та ефективність відповідної діяльності, визначити функції цих якостей у формуванні особистості і на цій основі моделювати власні експериментальні дії.

Ми погоджуємося з точкою зору І. Д. Беха [56], який стверджує, що поняття «особистість» має репрезентувати пояснювальний принцип розвитку особистості, фіксувати її розвинену форму, вказувати на провідний спосіб існування. Цільовий (а не причинно-наслідковий) детермінізм має розглядатися як загальний механізм функціонування особистості. У цьому контексті особистість доцільно трактувати в якості суб'єкта діяльності доцільної, свідомо мотивованої.

Поняття суб'єкт діяльності розкриває наявність самоорганізуючого, саморегулюючого центру діяльності. У наукових джерелах (К. А. Абульханова-Славська, А. В. Брушлинський, І. Д. Бех, А. О. Деркач) поняття «суб'єкт» розглядається як вища і в цьому сенсі найбільш довершена якість особистості, її прагнення до ідеалу та досягнення останнього [142]. Особистість, на думку А. О. Деркача, досягаючи вищого рівня розвитку, на якому розкривається її індивідуальність, здійснюється максимальне самовираження та самореалізація, об'єктивна продуктивність та суб'єктивна задоволеність, стає суб'єктом. Отже, наявність розвитку особистості в діяльності дозволяє говорити про неї як про суб'єкт цієї діяльності.

Особливу цінність для нашого дослідження представляють ідеї В. Д. Шадрікова [540] про розвиток професійно важливих якостей (ПВЯ) у системогенезі діяльності, виявлення умов, за яких діяльність стає засобом розвитку особистості. Дослідження психічних процесів у цьому контексті наближує нас до розуміння онтології психічних явищ, узагальнених принципом єдності свідомості та діяльності (Б. Г. Ананьєв, А. В. Брушлинський, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, С. О. Смирнов). Згідно з цим принципом «діяльність людей...

обумовлює формування їх свідомості і взагалі усіх психічних процесів, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання» [539, с. 30]. На підставі вищевикладених положень дійдемо висновку, що професійно-важливі якості особистості дослідника виступають, з одного боку, передумовою науково-дослідницької діяльності, з іншого — удосконалюються у ході цієї діяльності.

З точки зору А.К. Маркової [304] професійні якості особистості необхідно класифікувати таким чином: до першої групи належать якості, пов'язані з мотиваційною сферою діяльності (мотивами, цілями, інтересами тощо), до другої — з операційною сферою (професійною свідомістю, професійним мисленням, професійними здібностями). Ґрунтуючись на положеннях А.К. Маркової ми маємо намір висвітлити особливості особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника, розглядаючи ті якості особистості, що концентруються навколо ціннісно-мотиваційної та операційної сфери особистості, обслуговуючи їх. Зупинимось на цих сферах більш детально.

*Ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Як відомо [189; 387; 388], за мотивацією у різних за вихідними методологічними позиціями концепціях визнаються спонукаюча та спрямовуюча функції. Так, за визначенням Е.П. Ільїна мотивація — це внутрішня детермінація поведінки та діяльності; процес психічний, перетворюючий зовнішні впливи у внутрішню спонуку. Науковцем підкреслюється думка про те, що мотивація грає роль посередника між визначенням мети та діями у її реалізації [189].

Аналіз наукових праць свідчить, що у визначенні мотивації викристалізуються два напрямки: *перший*, пов'язаний із висвітленням поняття як структурної одиниці, що охоплює сукупність факторів або мотивів. Мотивація у цьому сенсі обумовлена потребами, цілями, світосприйняттям, переконаннями, спрямованістю особистості тощо, які виступають в якості факторів, що впливають на формування та здійснення наміру; *другий* напрямок розглядає

мотивацію як динамічне утворення (а не статичне), як процес, механізм, засіб реалізації наявних мотивів.

У розкритті змісту ціннісно-мотиваційної складової особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутніх вчителів мають бути враховані ці два підходи, які доповнюють один одного і дозволяють, з одного боку, простежити взаємодію таких психічних явищ і процесів, як мотив, потреба, інтерес, установка та спрямованість; визначити ієрархію потреб та інтересів, що активізуються у науково-дослідницькій діяльності студентів; з іншого — виявити ті педагогічні ситуації, які мали б вплив на формування ціннісно-мотиваційної сфери вчителя-дослідника.

Як наголошують науковці (В. Г. Асеев, О. М. Леонтьєв, К. К. Платонов, С. Л. Рубінштейн), процес формування та розвитку особистості характеризується взаємним впливом мотивації на діяльність та діяльності на мотивацію. Завдяки розвитку мотивації, появи нових мотиваційних утворень, свідомому засвоєнню норм діяльності та поведінки, внутрішньої роботи стосовно перебудови потреб, інтересів, цілей, відбуваються зміни у самій діяльності, її розширення. У свою чергу «включення дії у новий, більш широкий, контекст надає їй новий смисл і велику внутрішню змістовність, а її мотивації — більшу насиченість» [454, с. 563]. Таке бачення проблеми дозволяє стверджувати, що зміни у ціннісно-мотиваційній сфері особистості спричиняють зміни у діяльності, що виконується (її програмі, структурі, складі дій і таке інше), і навпаки, надання діям нового змісту призводить до поглиблення мотивів і появи нових. Особливості мотивації, що закріпились, стають якостями особистості, які виникнувши, починають реалізовувати специфічну для них спонукальну функцію, тобто виступають у ролі знову народженого мотиву.

У довідниках з психології [436; 437] мотив трактується як внутрішня спонuka особистості до діяльності, що пов'язана із задоволенням певної потреби; суб'єктивна причина (усвідомлена чи неусвідомлена) тієї чи іншої поведінки, дій людини; психічне явище, що безпосередньо спонукає людину до вибору того чи іншого способу дій та його здійснення. Доцільно вважати, що мотив

має співвідношення як до категорії особистості, так і до категорії діяльності, на що вказують такі психологи, як К.К. Платонов і С.Л. Рубінштейн [413; 454].

Мотиви дослідника ми розглядаємо, як такі, що детермінують спрямованість діяльності та її інтенсивність, являючись суб'єктивним відображенням об'єктивних факторів, що обумовлюють прагнення особистості до постійного поповнення, удосконалення наукових знань, ступінь задоволеності творчо-дослідницьких пошуком, дослідницькою роботою у всіх її проявах, а також рівень ефективності науково-дослідницької діяльності.

Як зазначається у наукових працях [304; 454] усі види мотиваційних спонукань характеризуються змістовими, пов'язаними із характером здійснення особистістю діяльності, та динамічними параметрами, що відображають форму, динаміку мотивів. До *змістових характеристик* мотиваційних спонукань доцільно віднести такі:

- дієвість як вираження (прояв) мотивів у реальній поведінці, діяльності, спілкуванні;
- усвідомленість як відображення у свідомості особистості предмета діяльності та способу його досягнення;
- опосередкованість як заломлювання спонукань у залежності від певних соціальних еталонів та норм;
- самостійність виникнення як прояв спонукань без зовнішнього стимулу;
- узагальненість як поширення мотиву на інші види діяльності;
- вибірковість як спрямованість на певну сторону діяльності та ін.

Поряд з змістовими характеристиками мотиви мають певні *динамічні параметри*, до яких відносяться: стійкість, тривалість, інтенсивність, перемиканість, широта, емоційна модальність (позитивна або негативна) [304]. Визначені характеристики мотивів дозволяють накреслити тип особистості з розвинутою мотиваційною системою. Це особистість, котра має стійку, тривалу сферу спонукань, якій притаманна усвідомленість та самостійність

у визначенні власних життєвих та професійних цілей, потреб й інтересів, рух від вузько результативних мотивів репродуктивної діяльності до процесуальних, творчих, перехід від мотивів професійної діяльності до мотивів саморозвитку та самоактуалізації, зріст перспективності мотивації, полімотивованість.

Як відомо [65; 388; 403; 439], виникнення мотиву пов'язане з активізацією потреб як особливого стану напруження, невдоволеності, дискомфорту, що відображає невідповідність між внутрішніми та зовнішніми умовами діяльності. Формування потреб призводить до необхідності засвоєння особистістю нових способів і засобів діяльності та їх удосконалення. Цей процес супроводжується як розширенням кола потреб, так і розвитком у середині кожної потреби від елементарних її форм до більш складних (наприклад, від елементарних форм навчального інтересу до складних форм потреб у теоретичних знаннях). При цьому потреби можуть змінюватися не тільки з боку свого змісту та динамічних властивостей, а й з боку своєї будови. Якщо потреби опосередковуються свідомістю, то вони починають діяти через свідомо поставлені цілі, прийняття наміру та рішення. У цьому випадку ми маємо справу вже не з потребами, а з їх новими функціональними утвореннями, що представляють собою певну нерозривну єдність потреб та свідомості. Усвідомлена потреба стає конкретним «предметним» мотивом, рухомою силою, що спрямовує активність суб'єкта у напрямку задоволення потреб, досягнення мети. Це в свою чергу веде до змін ведучих домінуючих потреб, їх нової ієрархізації. З цього можна зробити *висновок*: потреби, що формуються, виступають безпосередньо причиною активності особистості вчителя-дослідника, забезпечуючи його розвиток; усвідомлені потреби через прийняття та реалізацію наміру забезпечують досягнення мети і скеровують поведінку майбутнього фахівця у напрямку професійного та особистісного зростання. Оскільки потреби мають здатність до саморуху та саморозвитку [65], слід враховувати те, що у професійній підготовці формування особистості студента-дослідника залежатиме від того, які саме за своїм змістом, динамічними характеристиками, будовою потреби набуватимуть форми саморуху.

Вважаємо доцільним у навчально-виховному процесі вищої педагогічної школи виділити такі *два механізми формування особистості студента-дослідника*, які є однаково важливими і взаємодоповнюючими один одного: 1) свідомий педагогічний вплив безпосередньо на мотивацію через переконання, роз'яснення, стимуляцію внутрішньої роботи самосвідомості, переосмислення себе та навколишньої дійсності з наступною перебудовою діяльності; 2) вплив на особистість через перебудову її соціального мікросередовища, сфери та умов діяльності з подальшою (саме через діяльність) перебудовою мотивації. Особливого значення у цьому процесі займає формування внутрішньо організованої мотивації, коли особистість сама детермінує свою діяльність, виходячи із внутрішніх спонукань (потреб, установок, бажань тощо). Формування такої внутрішньої мотивації призводить до виникнення нових позитивних мотивів-якостей, що впливають на ефективне здійснення навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, що зумовлює підвищення якості професійної підготовки студентів.

З огляду на визначені характеристики науково-дослідницької діяльності — змістові, процесуальні, функціональні (що були надані у попередньому параграфі) — та особливості навчального процесу у вищій педагогічній школі, вважаємо за необхідне виокремити такі потреби, які представляють собою певну ієрархію і характеризують рівень сформованості науково-дослідницької культури майбутніх-вчителів:

1) потреби, що відображають змістові особливості науково-дослідницької діяльності: потреба у нових теоретичних знаннях та їх поглибленні, інтелектуальній активності, глибокому та сутнісному розумінні соціокультурних та педагогічних явищ, виявленні причинно-наслідкових зв'язків; висловлюванні своїх наукових позицій, думок та їх обговоренні на заняттях із викладачем або науковим керівником, науковому спілкуванні й т. ін.;

2) потреби, що відображають процесуальні особливості науково-дослідницької діяльності: потреба у вивченні діагностичних методик, передового педагогічного досвіду, створенні власних новітніх методик, педагогічних технологій, що відрізняються новизною

за змістом та ефективністю; потреба у здійсненні власних мікродосліджень, експериментальних дій з метою виявлення тих чи інших закономірностей, що ведуть до поглиблення знань тощо;

3) потреби, пов'язані з функціональними характеристиками науково-дослідницької діяльності: потреба у навчально-пізнавальній, творчо-пошуковій, науково-дослідницькій діяльності як засобу обґрунтування власних позицій, педагогічних дій; засобу професійного становлення, самовизначення та самореалізації і на цій основі формування індивідуального стилю професійної діяльності тощо.

Ланкою ланцюга детермінації науково-дослідницької діяльності, в якій здійснюється відображення потреби та її перетворення в активний спонукальний фактор, є *інтерес* до цієї діяльності. Поняття «потреба» та «інтерес» можуть збігатися й обумовлювати один одне, але інтереси вторинні по відношенню до потреб. Інтерес виступає зв'язуючою ланкою між потребами та метою діяльності. Тому слід говорити, що мета відображає потребу через призму інтересів [404].

Багатьма вченими (О.Г. Ковальовим, О.В. Петровським, О.М. Леонтьєвим, К.К. Платоновим) інтерес пов'язується із пізнавальною потребою та діяльністю людини. Розглядаючи інтерес як пізнавальне ставлення особистості до дійсності, науковці вказують на його специфічну пізнавальну спрямованість на предмети та явища дійсності, що призводить до накопичення знань [270]. З точки зору О.Г. Ковальова інтереси можна класифікувати в залежності від процесуальних та цільових ознак. Так, процесуальні (безпосередні) інтереси-ставлення пов'язані з отриманням задоволення від процесу діяльності, а цільові (опосередковані) — з досягненням результату.

Як наголошується в наукових працях з психології [280; 519], мотиви формуються на основі усвідомлення людиною своїх потреб, прийняття цих потреб як внутрішньої основи, тобто *особистісних установок*. За визначенням науковців (Ю.Л. Неймер, Д.М. Узнадзе) установка — це «не частковий психологічний процес, але дещо цілісне, що носить центральний характер» [436, с. 540]. Це виявляється у тому, що установка, будучи сформована в одній сфері,

переходить на інші. Установка виражає готовність суб'єкта до певних дій і включає в себе як момент спонукання до діяльності, так і момент спрямованості. Формування певних навиків відноситься до етапу здійснення дій, тоді як формування установки до етапу, що йому передує. Отже, установки мають важливе функціональне значення: це стан готовності, який дозволяє ефективніше виконувати відповідні дії.

Що стосується пізнавальних, у тому числі й методологічних установок, які мають місце у науково-дослідницькій діяльності, то їх формування залежить від соціалізації та сциентифікації особистості дослідника. Мотиваційна значущість цих установок у тому, що за допомогою них знання набувають особистісного змісту і перетворюються у внутрішні засади пізнавальної діяльності. Механізм методологічних установок дозволяє здійснити екстраполяцію методологічного досвіду на більш широкую предметну галузь, що робить їх важливим засобом орієнтації дослідника. Тому такі установки є мотиваційними, оскільки визначають напрямки та послідовність науково-дослідницької діяльності, надають їй сенс, узгоджуючись в тій чи іншій мірі з усією диспозиційною структурою особистості.

Особистісні установки тісно пов'язані з *переконаннями*, які розглядаються як знання, що перейшли у внутрішню позицію особистості [404; 438]. Переконання, являючись одиницею світогляду, слугує засадою, критерієм, еталоном у виконанні актів ціннісного вибору мотивів, цілей, вчинків. Чим вище у ієрархії особистісних цінностей знаходиться те чи інше переконання, тим більш глибокий особистісний зміст надається його реалізації. Для дослідника переконання слугують спонукальним імпульсом у виборі знань та способів їх практичної реалізації, виявляючись у розв'язанні науково-педагогічних проблем, виступаючи в якості регулятора відношень між особистістю та суспільством.

Як наголошують науковці [65; 269; 270], що усвідомлена та прийнята фахівцем мета надає діяльності особистісного смислу. Постановка та реалізація людиною цілей означає її внутрішній саморозвиток. Процес цілеутворення необхідно розглядати як процес

постійного визначення змісту цілей шляхом їх конкретизації та збагачення за рахунок виявлення нових предметних зв'язків та відношень. У цьому випадку, як зазначає О.М. Леонтьєв, відбувається зсув мотивів на мету, зміна їх ієрархії та народження нових мотивів — нових видів діяльності [269]. Таке бачення питання дозволяє стверджувати, що у навчальному процесі цілеутворення і відповідно розвиток і розширення спектру дослідницьких певних дій з боку студента-дослідника призводить до формування інтелектуально свідомої, дослідницько спрямованої особистості.

З точки зору Л.І. Божович, О.М. Леонтьєва, Б.Ф. Ломова, В.М. М'ясищева мотиви надають діяльності суб'єктивного особистісного смислу, який породжується та змінюється у цій діяльності, тому смислу притаманна дієвість. У цьому сенсі діяльність представляє собою єдність процесів ціле- та смислоутворення. У свою чергу пошук смислу пов'язаний із задоволенням вищих потреб — самореалізації та самоактуалізації, які виступають результатом знаходження особистісного смислу. Майбутньому вчителю-досліднику необхідно володіти смислотворчістю, тобто уміти «вичерпувати» новий смисл із навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності. При цьому сукупність смислів (діяльності, життя, професії) створює систему особистісних духовних цінностей майбутнього фахівця, його особистісний професійний менталітет, індивідуальне педагогічне кредо. Слід наголосити, що одним із концептуальних положень щодо формування науково-дослідницької культури студентів є необхідність виховання ціннісно-смислової позиції до пізнання, наукової творчості, професійної самореалізації через здійснення дослідницьких дій.

Особливе значення у висвітленні особливостей ціннісно-мотиваційної сфери дослідника набуває таке мотиваційне утворення як *спрямованість*, яка на думку більшості психологів (Л.І. Божович, Б.І. Додонова, Б.Ф. Ломова, Р.С. Немова, К.К. Платонова) визначає напрямок поведінки та діяльності людини, тенденції її подальшого розвитку, і в результаті впливає на її соціальний образ. За визначенням Б.Ф. Ломова [280] саме в цій «системоутворюючій властивості»

виражаються цілі, заради яких діє особистість, її мотиви, суб'єктивні ставлення до різних сторін дійсності.

Для студента вищої педагогічної школи має місце дослідницька спрямованість, що пов'язана із об'єктно-предметним змістом відповідної діяльності. На різних етапах професійного становлення така спрямованість студента матиме різний зміст, що обумовлено рівнем його загальнонаукової та професійної підготовки, і характеризуватиметься такими якостями, як уміння здійснювати різні дослідницькі дії (інформаційно-аналітичні, діагностичні, організаційно-експериментальні, комунікативні тощо), виражати власні наукові позиції у письмовій формі, концептуалізувати знання, бачити перспективи розв'язання тієї чи іншої педагогічної проблеми, бути обізнаним у нових дослідженнях, концепціях, гіпотезах тієї науки, що вивчається; готовим до наукового спілкування, дискутування; здатним до самовдосконалення культури науково-педагогічного дослідження. Таким чином, можна констатувати, що якості майбутнього вчителя, що відображають його дослідницьку спрямованість, корелюють із показниками відповідної діяльності і виступають показниками сформованості його науково-дослідницької культури.

Як наголошують вчені (І. Д. Бех, Б. С. Братусь, В. П. Зинченко, О. М. Леонтьєв, В. О. Сластьонін) головним регулятором мотиваційної сфери особистості є *цінності*, які задають не самі по собі конкретні мотиви або цілі, а площину відношень між ними, загальні принципи їх створення. Система цінностей, на думку закордонних дослідників (К. Клакхона, Т. Олдеймейєра, Б. Шледера), — це стратегія поведінки, що виражена в ідеальній формі, тоді як мотив — її тактика.

У науковій концепції І. Д. Беха, особистісні цінності трактуються як унормовані утворення, певні приписи, що задають необхідну чи бажану поведінку [56]. Психологічна природа особистісних цінностей примітна тим, що вони виступають самоцінностями, внутрішнім змістом, потребами людини. Особистісні цінності, з позиції науковця, утворюють внутрішній стрижень особистості, який слід інтерпретувати як ціннісну етичну орієнтацію. Вона, з одного

боку, забезпечує цілісне-суб'єктивне розуміння окремих актів поведінки людини, з другого — сприяє побудові прогнозу її поведінки у більш широкому полі ситуації, а гранично — в усій повноті можливих варіантів її життєдіяльності. І. Д. Бех вказує на ієрархізовану структуру особистісних цінностей: найзагальніші за змістом утворення представлені світосприйняттям, уявленням про життєві цілі, себе, образ «Я», сенс життя; часткові смислові утворення, що ґрунтуються та підпорядковані загальним, представлені особистісним смислом і смисловими установками. У своїй науковій концепції науковець доходить висновку, що еквівалентом особистісної цінності вважається «особистісна якість»; система особистісних цінностей виступає адекватним індикатором розвиненої особистості.

Виходячи з того, що однією з форм, в якій зафіксовані детермінанти особистісних цінностей, є знання — науково-педагогічні, психологічні, історико-філософські та інші — ми припускаємо, що у професійній підготовці майбутнього вчителя головним чинником формування особистісних цінностей має стати свідомо інтелектуальна, творчо-пошукова, науково-дослідницька діяльність студента, яка сприятиме визначенню власного ідеалу вчителя, вихователя, освітянина, до якого має прагнути майбутній фахівець.

Аналіз наукових праць свідчить, що нині перспективним вважається методологічний підхід, який розглядає природу особистісної цінності як суб'єкт-об'єктне утворення, що належить одночасно і суб'єктові, й об'єктивному світу. У цьому контексті варто звернутися до точки зору Н. І. Непомнящої [349], яка вводить поняття «ціннісність», що характеризується єдністю зовнішньої спрямованості особистості і вирізненням та цінністю свого «Я». Ціннісність, на думку науковця, необхідно розуміти як синтетичне утворення, у якому сплавлене власне — «особистісне» і «зовнішнє», «об'єктивне». Отже, ціннісність виражає одночасно і об'єктивне «бачення» особистості (особистість вирізняє і усвідомлює себе через ставлення до певної сторони дійсності, певних об'єктів), і особистісне «бачення» об'єктів (ті чи інші сторони дійсності набувають для суб'єкта особистісного смислу). Таке розуміння питання дозволяє стверджувати, що пізнаючи і досліджуючи педагогічну

дійсність, майбутній вчитель пізнає себе, з одного боку, як професіонала, дослідника, з другого — як особистість, вибудовуючи свою власну систему особистісно-професійних цінностей, які впливають на формування намірів, рішень, цілей, установок, переконань.

Підсумовуючи вищевикладене, дійдемо *висновку*, що ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя є домінантною і має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи його діяльність та поведінку, з одного боку, і забезпечуючи формування мотивів-якостей особистості, які визначають його розвиток, з іншого.

*Операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Якщо ціннісно-мотиваційна сфера особистості створює у фахівця готовність до діяльності, підтримуючи інтерес до неї у процесі її виконання, формуючи світоглядні погляди та позиції особистості, то операційна сфера здійснює виконавчу функцію. Операційна сфера вказує на те, як діє людина (від простих виконавчих дій до складних мисленневих та творчих актів) для реалізації мотивів. Операційна сфера діяльності — це ті засоби, які застосовує студент (його дії, прийоми мислення тощо), і ті ресурси (свідомість, здібності), які майбутній фахівець вкладає для втілення наявних мотивів.

Вивчення особистісних якостей (свідомості, самосвідомості, мислення, здібностей), що обслуговують операційну сферу науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, можливе за умов глибокого розуміння загальних психолого-педагогічних положень стосовно цих процесів, пов'язаних із свідомістю та мисленевою діяльністю дослідника. Розглянемо ті особистісні якості (свідомість, мислення, здібності), що забезпечують здійснення навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності.

*Свідомість як якість операційної складової особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Розглядаючи свідомість як складову особистісного компоненту, ми звертаємо увагу на взаємозв'язок процесів, пов'язаних

із мисленевою діяльністю та свідомістю. Так, Е. А. Шорохова наголошує, що «свідомість — це не дещо розтошоване над відчуттям та мисленням, а через них здійснене, осмислене відображення зовнішнього світу» [554, с. 219].

З точки зору С. Л. Рубінштейна свідомість — це завжди усвідомлення чогось; усвідомлення завжди передбачає деяку сукупність знань, завдяки співвідношенню з якою, усвідомлюється навколишнє [454]. Наявність у людини свідомості свідчить про те, що у неї склалась така сукупність (або система) об'єктивованих у слові узагальнених знань, за допомогою яких вона усвідомлює навколишнє і самого себе, пізнаючи явища дійсності через їх співвідношення з цими знаннями. Аналіз літератури з проблеми [118; 269] дозволяє стверджувати, що свідомість конституюється знаннями, та є носієм знань. Визначальними ознаками свідомості є відображення, ставлення, цілепокладання та регулювання. Свідомість як утворення виникає у процесі усвідомлення світу, включаючись в нього як засіб усвідомлення. Первісно свідомість існує у формі образу, на більш вищому рівні розвитку предметом свідомості стає діяльність щодо усвідомлення дій інших людей, а через них і власних дій.

Як наголошує О. М. Леонтьєв [268], явища свідомості мають подвійну детермінацію — зовнішню (сфера пізнавальних процесів) та внутрішню (сфера потреб). Розводячи дві сфери — свідомої думки та потреб й мотивів, науковець стверджує, що «звичайно, слід відрізнити ці сфери. Однак вони створюють єдину структуру — внутрішню структуру самої свідомості» [268, с. 11]. Для розуміння співвідношення свідомості та мотивів необхідно звернутися до понять «значення» та «смысл» і виявити їх відмінність та взаємообумовленість. Значення представляє собою основну одиницю свідомості. Людина не створює значень, а засвоює їх. Тому система значень виступає як знання — як «свідомість». Смысл, що породжується буттям людини, не додається до значень, а втілюється в них. Отже, смысл та значення не існують окремо, їх співвідношення характеризує внутрішню структуру свідомості. У цьому аспекті важливе розуміння того, що ми судимо про свідомість в залежності

від її смислової будови, оскільки «сми́слоствору́юча дія́льність значе́нь приводи́ть до певно́ї смисло́вої будови само́ї свідо́мості» [104, с. 165].

У вітчизняній психології науковці (Л.І.Божович, Л.С.Виготський, І.С.Кон, В.В.Столін) розглядають вищу ступінь розвитку свідомості як *самосвідомість*, розвиток якої є необхідною умовою становлення особистості. Так, Л.І.Божович вказує на те, що розвиток свідомості в онтогенезі характеризується тим, що в ньому все більшу роль починають грати процеси пізнання та усвідомлення суб'єктом самого себе як деякого єдиного цілого, здатного та прагнучого до самовираження [65]. Загальною основою, що присутня у визначеннях самосвідомості є виокремлення людиною себе з об'єктивного світу, усвідомлення нею свого ставлення до світу, себе як особистості, свого статусу, вчинків, дій, думок, почуттів, життєво важливих потреб, інтересів. При цьому самосвідомість визначається як стан та переживання свого Я або усвідомлене ставлення до себе.

Самосвідомість студента-дослідника ми розглядаємо як усвідомлення себе у двох системах: діяльності — науково-дослідницькій, педагогічній, навчально-пізнавальній та власної особистості — усвідомлення свого особистісного «Я», інтелектуальних, дослідницьких якостей; суб'єктивне оцінювання зовнішніх факторів, що впливають на оптимізацію та активізацію цих систем. Самосвідомість виражається як підтримка внутрішньої узгодженості та самототожності, завдяки якій студент вибудовує свою поведінку та формує ставлення до педагогічної науки, педагогічної дійсності; як пізнання, удосконалення себе та пошук сенсу життя через самоудосконалення, самоосмислювання, самостворення у науково-дослідницькій діяльності. Отже, самосвідомість майбутнього вчителя-дослідника забезпечує психологічний самоконтроль його особистості, з одного боку, підтримуючи таким чином, напругу інтелекту майбутнього фахівця, з іншого, сприяючи соціальній детермінованості його науково-дослідницької діяльності.

Представляючи самосвідомість аспектом свідомості, Л.С.Виготський [104] підкреслює значущість *рефлексивності* як конститууючої

характеристики свідомості, вказуючи, що ця властивість з'являється тільки з появою самосвідомості. Аналіз наукового фонду [104; 281] дозволяє розглядати рефлексивність як одну з найважливіших властивостей (характеристик) свідомості, яка підіймається на рівень теоретичного мислення. У цьому сенсі рефлексивність виступає як здатність до осмислення, вивчення, аналізування свого образу «Я-дослідник», «Я-професіонал»; як установка, ставлення до себе з позицій власних можливостей, здібностей, світосприйняття.

Підсумковим продуктом процесів самосвідомості виступає «Я-концепція» як своєрідна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе, ставлень до себе та світу. Це «теорія самого себе» (Х. Ремшмідт), система уявлень про себе, що ґрунтується на оцінній діяльності свідомості. Я-концепція складається у процесі взаємодії особистості з соціальним та предметним світом, представляючи собою інтегративне утворення у духовному світі людини і виступає відносно стійкою і в той же час динамічною системою, що підлягає певним змінам [142]. У професійній діяльності майбутнього вчителя Я-концепція як глибинне особистісне утворення пронизує усе його психічне життя, психічні процеси, властивості та стани і слугує показником досягнення акмеологічного рівня у професійному становленні.

Векторами розгортання самосвідомості як складової особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя виступають такі процеси як *самопізнання, самооцінювання та саморегулювання* [142]. Кожен з цих компонентів самосвідомості необхідно розглядати подвійно: з динамічної точки зору — протікання та розгортання процесу та з результативної точки зору — виникнення та наявності певного продукту. Отже, слід відрізнити процес самопізнання від його результату, який виражається у системі знань про себе, що індукується в образі «Я» вчителя-дослідника. Самопізнання, виступаючи як складний, багаторівневий процес, має інтегральну спрямованість, що виражається в узагальненому характері знань, отриманих у результаті самопізнання, їх руху від зовнішніх характеристик до формування понять про свою сутність,

а також в удосконаленні, ускладненні прийомів самопізнання, згортанні більш простих видів.

Процес самопізнання особистості студента-дослідника здійснюється через такі дії, як самоуявлення, самоспостереження, самоаналіз, самоосмислення. Аналізуючи свою науково-дослідницьку та професійну діяльність, поведінку, студент веде внутрішній діалог із самим собою, оцінюючи себе в ролі майбутнього вчителя, професіонала, дослідника.

Особливістю самооцінювання є функціонування оцінки та набутих знань у нерозривній єдності. Вказуючи на зв'язок самосвідомості з самооцінкою, С.Л. Рубінштейн зазначав, що самосвідомість людини є результатом пізнання, для якого є необхідне усвідомлення реальної обумовленості своїх переживань; самосвідомість включає те чи інше ставлення до себе і тісно пов'язана з самооцінкою, яка істотно зумовлена світоглядом [454]. Таким чином, самооцінка слугує джерелом поповнення знань особистості про себе.

Процес самооцінювання студента-дослідника характеризується сукупністю таких видів ставлень:

1) ставлення до власних дослідницьких дій, пов'язаних із вивченням педагогічної проблеми на теоретичному і емпіричному рівнях, здійснених дослідницьких стратегій з точки зору їх ефективності і результативності оцінка власної науково-дослідницької діяльності з позиції її ефективності та результативності, шляхів розв'язання завдань і цілей педагогічної освіти в рамках тієї чи іншої наукової проблеми, створення дидактичного і виховного супроводження;

2) ставлення до власних професійно значущих якостей, якими володіє студент-дослідник, оцінка можливостей особистісного і професійного зросту відповідно ідеальному образу педагога-дослідника;

3) ставлення до науково-педагогічних досліджень, суджень, ідей, теоретичних та методичних розробок відомих вчених, на основі яких студент оцінює, порівнює, аналізує власні можливості, позиції, виявляє слабкі та сильні сторони як вчителя-дослідника, визначає

дослідницькі пріоритети та педагогічні ідеали, до яких має прагнути майбутній вчитель.

Суттєвим у процесі осмислення студентом свого «Я-образу» є здатність до самодіагностування, самоаналізування, самопроекування себе як фахівця, здатного до різних видів науково-дослідницької діяльності, і на цій основі оцінювання своїх професійних та особистісних якостей (когнітивний аспект), формування певного самоставлення, критичної оцінки до себе і позитивного ставлення до реалізації навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності. Для студента з розвинутою науково-дослідницькою культурою є важливим усвідомлення гностичної функції знань, їх виховної, розвиваючої, прогностичної ролі, культурно-світоглядної й соціально-управлінської значущості. У зв'язку з цим, у професійній підготовці необхідно формувати позитивне особистісне ставлення студента до різних напрямків дослідницької діяльності через нарощування науково-педагогічних та методологічних знань, та їх актуалізації у розв'язанні пізнавальних, дослідницьких та практико орієнтованих завдань.

У реалізації науково-дослідницької діяльності знаходить своє вираження *регуляторна функція самосвідомості*, розгляд якої є закономірним наслідком методологічного положення С.Л. Рубінштейна про єдність процесів свідомості та діяльності (дії). Як механізм регуляції, свідомість (самосвідомість) одночасно виявляється в якості компонента діяльності та її продукту. Будь-який регуляторний вплив визначається зовнішніми та внутрішніми стосовно відношення до явищ, що регулюються, критеріями, специфіка яких і слугує головним підґрунтям у визначенні видів регуляції людської діяльності, зокрема, науково-дослідницької. Включаючи в себе суб'єкт та об'єкт як два протилежних полюси, діяльність має двобічну чутливість до впливів і з боку суб'єкта, і з боку об'єкта, що має відображення у наявності двох форм регуляції. Перша, предметна регуляція, пов'язана з забезпеченням адекватності операційних характеристик діяльності особливостям її предмета (об'єкта) та особливостям предметної діяльності взагалі. Другою формою регуляції діяльності є її смислова регуляція — співвіднесення цілей

та засобів діяльності з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта. Ці дві форми регуляції діяльності співвідносяться із двома фундаментальними характеристиками діяльності: предметністю та осмисленістю [176]. Дані характеристики відображають подвійну детермінацію самої діяльності — з боку її суб'єкта і з боку об'єкта (предмета). Обидва боки тісно взаємопов'язані та можливі їх взаємні трансформації. Слід зазначити, що у системі внутрішньої регуляції з боку самосвідомості, яка утворюється разом із самою діяльністю, предметна та смислова підсистеми злиті у єдине ціле. Отже, регуляторна функція самосвідомості в самому загальному вигляді представляється як уміння контролювати свої дії під кутом зору внутрішньої логіки активної діяльності, що співвідноситься з формою предмета цієї діяльності. У цьому аспекті усвідомленість необхідно розглядати як таку властивість особистості, що відноситься як до суб'єкту діяльності (усвідомлення себе, рефлексія), так і до її змісту, процесу.

Саморегуляція виступає і як сутність самосвідомості, і як її невід'ємна сторона, функція. Науковцями (О. А. Конопкіним, В. І. Моросановою, А. К. Осницьким) відмічається, що вищий рівень розвитку саморегуляції, який об'єктивно виражається в диференційованості та адекватності усіх усвідомлених поведінкових реакцій, вчинків, проявів тощо, дає підстави говорити про наявність зрілого стану розвитку самосвідомості в цілому.

У навчальному процесі саморегуляція студента-дослідника виражається у системі психотехнологій, спрямованих на розвиток його професійної самосвідомості, і передбачає такі дії: контролювання, корегування, моделювання, проектування та організацію діяльності (навчальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової, педагогічної) та поведінки. У цьому випадку особистісне саморегулювання виявляється у вчинках і феноменологічно збігається з ними. При цьому одним із важливих психологічних механізмів регуляторної функції самосвідомості є задоволеність майбутнього фахівця діяльністю, процесом пізнання, задоволеність, яку необхідно розуміти як співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості дослідника та можливістю успіху у цій діяльності.

Підсумовуючи вищевикладені положення, можна зробити висновок, що *свідомість* (самосвідомість) є важливішою якістю студента-дослідника і виступає, з одного боку, потужним засобом зовнішньої (предметної) та внутрішньої (сміслової) регуляції власної науково-дослідницької діяльності, з іншого — засобом, що спричинює створення професійних та особистісних стратегій фахівця і виражається у його самопізнанні, самооцінюванні, саморегуляції, самопроектуванні, самопрогнозуванні та самокритиці.

*Мислення як складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

З точки зору психологів-науковців (К.О. Абульханової, А.В. Брушлинського, О.М. Матюшкіна) *мислення* — це не тільки діяльність (практична і теоретична), а й безперервний (недиз'юнктивний) психічний процес аналізу, синтезу, узагальнення, що формується. Якщо йдеться про мислення, необхідно враховувати і те, що шукає, відкриває, створює людина, і те, як вона це робить. Слід мати на увазі не тільки суто предметну характеристику, того відкриття, яке здійснено у ході мислення, а, насамперед, його власне психологічну характеристику (якість мисленнєвого процесу, формування нових операційних схем, дій). При такому розумінні питання акцент ставиться не тільки на підсумковому результаті мислення, а й на самому процесі пошуку та відкритті. Якщо у першому випадку мислення зводиться до знань, то у другому воно пов'язується з інтелектуальними діями — логічними та спеціальними, що засвоюються людиною. Отже, продуктом мислення виступає як процес розв'язання проблеми, так і результат психічного розвитку особистості — формуючі психічні новоутворення (способи мислення, логічні операції тощо).

Деякі науковці (Я.О. Пономарьов, С.Л. Рубінштейн) мислення визначають як вищу, опосередковану, вербально-логічну ступінь пізнання. Однак, вченими підкреслюється, що пізнання не отожднюється з мисленням, воно виступає і як умова мислення, і як його продукт. З точки зору психологічної науки [422; 453] мислення (як форми пізнання) виявляється через процеси аналізу, синтезу, абстрагування та узагальнення в їх різноманітних формах

та взаємовідношеннях. Вичленування, виділення або виявлення будь яких сторін об'єкту є мислинневий процес аналізу, а розкриття взаємозв'язку між явищами, сторонами об'єкту, його властивостями — мислиневий процес синтезу. Аналіз спрямований на виявлення сутнісних властивостей явищ в їх сутнісних, закономірних взаємозв'язках та залежностях. У нерозривному зв'язку з аналітичною діяльністю виступає діяльність синтетична. Що стосується узагальнення, то воно виступає необхідною передумовою теоретичного пізнання, оскільки «узагальнення, що здійснене в результаті аналізу та абстрагування, створює можливість теоретичного пізнання» [453, с. 123].

Основний «механізм» мислення А.В. Брушлинський [80] вбачає у процесі *аналізу через синтез*. З точки зору психолога увесь процес розв'язання завдання або проблеми людина здійснює шляхом аналізу через синтез, тобто через включення об'єкту, що пізнається, у нові зв'язки, внаслідок чого він виступає у нових якостях, властивостях, характеристиках, які фіксуються у нових поняттях та понятійних характеристиках. Таким чином, мислення об'єктивно існує (виникає, формується, розвивається) тільки як неперервна взаємодія суб'єкта із об'єктом дій та пізнання, тобто як специфічна (у розвиненому вигляді — теоретична) діяльність.

Знання по відношенню до мислення (як і до свідомості) виступають кінцевим результатом і разом з тим його головним засобом. За визначенням С.Л. Рубінштейна «кожний акт опанування тих чи інших знань передбачає в якості своєї внутрішньої умови відповідну розвиненість мислення, необхідного для їх засвоєння, і у свою чергу спричинює до створення нових внутрішніх умов для засвоєння нових знань. У процесі опанування деякої елементарної системи знань, що містить певну об'єктивну логіку відповідного предмета, у людини формується *логічний склад мислення*, який слугує необхідною внутрішньою передумовою для засвоєння системи знань більш високого порядку ...» [455, с. 110].

Однак мислення людини не зводиться тільки до здатності діяти в умі, головна функція мислення полягає у тому, що воно забезпечує людину можливістю придбання нових знань та нових

дій, які є результатом діяльності її мислення. Мислення не відокремлено від дії, воно обслуговує усю діяльність людини і має вираження у різних формах, виконуючи різні функції в діяльності [307; 270]. В основі будь-якої дії, що виконується людиною, лежить будь-яка засвоєна закономірність, що стає принципом дії та визначає спосіб її виконання. Оволодіння відповідними закономірностями складає підґрунття (основу) справжнього розвитку мислення. Мікророзвиток мислення, що передбачає перехід від нижчого рівня до вищого, обумовлює, насамперед, перехід до нового способу дії. Необхідною умовою розвитку мислення є засвоєння загального принципу, загальної закономірності, на якій воно ґрунтується, шляхом абстрагування, виявлення сутнісних, закономірних відношень, що складають принцип. Наслідком засвоєння загального принципу дії є можливість її подальшого застосування у будь-яких схожих ситуаціях.

Така психологічна закономірність мислення цілком і повністю розповсюджується на мисленнєву діяльність студента-дослідника.

Слід зазначити, що природа мислення не може бути зрозумілою та розкритою на моделі «суб'єкт — об'єкт». Природа психічного розвитку людини полягає не в характеристиках індивіда, а в тій системі «суб'єкт-суб'єктних» відношень у реальній дійсності, які визначають мислення та його розвиток у діяльності [104; 307]. У цьому випадку варто звернутися до висловлювання Л. С. Виготського, який зазначав, що «через інших ми стаємо самими собою... Особистість стає для себе тим, що вона є в себе, через те, що вона пред'являє для інших» [104, с. 196]. Отже, справедливим буде твердження, що процес мислення на будь-якому етапі розвитку та в будь-якій діяльності прямо чи опосередковано мисленням іншої людини. Оскільки первісно особистісна структура мислення формується та виявляється як така, що задана типом, структурою діяльності та умовами міжособистісного спілкування (взаємодії). Даний тезис необхідно враховувати в організації навчального процесу у рамках системи «викладач-студент», визначаючи вектори розвитку мисленнєвої діяльності студента.

У цих умовах найбільш ефективною формою розвитку мислення стає форма розвиненого навчального діалогу, що припускає рівноправну активну участь викладача і студента, їх повноцінне спілкування, співпрацю, співтворчість у різних видах науково-дослідницької та навчальної діяльності. Отже, слід говорити про необхідність створення умов з боку викладача, що передбачають перехід від управління індивідуальною пізнавальною діяльністю студентів, до управління діалогічного.

У навчальному процесі вищої педагогічної школи мислення студента-дослідника виявляється як *теоретичне мислення*, функція якого розкривається у відкритті нових способів мисленнєвих дій та нових знань, що засвоюються. Як зазначають З. А. Решетова і В. А. Семиченко наукові знання, отримані в результаті теоретичного мислення стають потужним фундаментом не тільки для пізнавальної діяльності студента, а й його особистісного розвитку [449; 471]. Теоретичне мислення майбутнього фахівця виявляється у здатності до оперування понятійним апаратом психолого-педагогічної науки, вибудовування власних умовиводів, суджень, володіння різними способами мисленнєвої діяльності (аналізом, синтезом, узагальненнями, класифікацією, моделюванням, проведенням аналогії тощо), визначення цілей навчально-пізнавальної діяльності, її планування, самостійне формулювання навчальних і професійно-практичних завдань, пошук та здійснення їх розв'язання, доказ ефективності та результативності досягнутих рішень, їх обґрунтування та пояснення. На підставі вищевикладеного можемо зробити висновок, що розвиненість теоретичного мислення вплине не тільки на засвоєння нових знань, ефективність виконання усіх видів навчальних завдань, а й на формування таких якостей особистості майбутнього вчителя як інтелектуальна активність, пізнавальна самостійність, ерудованість.

Із теоретичним мисленням тісно пов'язаний науковий стиль мислення. Однак цей зв'язок не означає їх тотожності, науковий стиль мислення по відношенню до теоретичного мислення виступає як його особливість. Як відомо (О. Б. Кримський, Л. О. Мікешина,

В.С. Стьопін) *науковий стиль мислення* застосовується для позначання норм, системи принципів, якими керуються дослідники у своєму підході до дослідження та його результатів (див. п. 1.1). До особливостей наукового стилю мислення можна віднести концептуальність, доказовість, аргументованість, системність, цілісність, логічність, рефлексивність, проблемність, прогностичність, нестандартність [318; 473]. Щоб успішно здійснювати науково-дослідницьку діяльність студенту необхідно засвоїти норми наукового стиля мислення і додержуватися їх.

У педагогічних джерелах [324; 473] стиль мислення розглядається як спосіб відображення і осмислення дійсності й закономірностей її розвитку для визначення відповідної лінії поведінки і практичних дій. Розглядаючи співвідношення між стилем мислення та діяльністю, необхідно вказати на його діалектичний характер: з одного боку, стиль мислення обумовлює діяльність, визначаючи напрямок її розгортання та результати, з іншого — діяльність впливає на формування певного стилю мислення. Отже, можна стверджувати, що науковий стиль мислення студентів формується у тій мірі, в якій він є продуктом їх науково-пізнавальної діяльності, і в значній мірі визначає активність цієї діяльності, спрямованість пошуку, цілепокладання, цілездійснення.

Для студента науковий стиль мислення — це підхід майбутнього фахівця до навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності і її результатів, підхід, спрямований на досягнення не тільки дослідницьких, науково-педагогічних, а й методичних, практико орієнтованих цілей. Науковий стиль мислення визначає стратегію науково-пізнавальної діяльності, виступає засобом орієнтації у потоці наукової інформації, способом ставлення студента до дійсності, формує ідеал наукового методу та наукової теорії, розвиває уявлення про суб'єкт та об'єкт наукового пізнання. Розвиненість наукового стиля мислення впливає не тільки на цілісне уявлення про існуючу дійсність, а й формування цілісної особистості студента-дослідника, що усвідомлює значущість і цінність сучасного науково-педагогічного стилю мислення.

За визначенням науковців [404; 473] стиль мислення формується у предметно перетворюючій діяльності. Наявність у науково-дослідницькій діяльності репродуктивного та творчого елементу зумовлює інваріантні (статичні) та змінні, пов'язані з особливостями особистості дослідника та пізнавальної ситуації (динамічні), характеристики стилю мислення. Тому стиль — це і сукупність канонів, і реальний процес творчої діяльності, в якому виявляється індивідуальність стилю та його неповторність. Однак прояв індивідуальності логіки мисленнєвого процесу, суб'єктності стилю, образу мислення не може бути вільним від певної методологічної спрямованості. Виявляє себе детермінованість наукової творчості принципами та методами дослідження, що разом з тим, не суперечить прояву індивідуальності дослідника, оскільки у дослідницький процес залучаються такі властивості особистості як глибина думки, оригінальність підходу до розв'язання наукових та навчальних проблем і т.ін.

Розкриваючи особливості мислення майбутнього вчителя-дослідника ми звертаємося до таких *понять* як «*пояснення*» і «*розуміння*», що застосовуються для аналізу науково-пізнавальної діяльності, виступаючи в якості методологічних регулятивів. Як відомо [307; 473], кожне науково-педагогічне дослідження і окремі його етапи включають елементи пояснення, спрямованого на розкриття сутності об'єкту дослідження. Конкретизація гносеологічного визначення пояснення приводить до висновку про те, що дослідницькі процедури, спрямовані на розкриття причини походження об'єкта, його існування, розвитку, функціонування, структуру виступають етапами розкриття сутності досліджуваного явища (феномена). Відповідно у науковому дослідженні виділяють такі типи пояснення: причинно-наслідкове, структурне, функціональне, структурно-функціональне і т.ін.

Одним зі способів пояснення є аргументація, що передбачає викладання доказів, аргументів у формі фактів або свідчень у певній послідовності. Одним з видів доказів, якими має володіти студент-дослідник, є посилення на авторитет або висунення аргументу, побудованого на взаємозалежності причини й наслідку. Отже, вміння володіти різними способами аргументації, доводити

власну наукову позицію шляхом критичного осмислення кожної цитати, теоретичного положення, до яких звертається студент-дослідник як до аргументів, відслідковувати різні взаємозв'язки і взаємозалежності, науково обґрунтовувати необхідність того чи іншого педагогічного впливу в навчальному процесі, слід розглядати як критерії розвиненості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

У сучасних підходах до аналізу «розуміння» простежується тенденція розгляду його як універсальної характеристики, властивої будь-якій діяльності або пізнавальному процесу, оскільки розуміти — значить виявити смисл [270]. Саме виявлення смислу є вихідною і кінцевою передумовою процесу розуміння. Смисл самого розуміння залежить від контексту, у якому воно розглядається. В рамках педагогічного контексту розуміння (як і пояснення) виступає в якості методологічного регулятиву, принципу наукового стилю мислення у педагогічній освіті.

У рамках науково-дослідницького пошуку розуміння доцільно розглядати як спосіб, процес, мету і результат мисленнєвої діяльності студента. Кожне педагогічне дослідження вимагає звернення до питання пошуку смислу і розуміння педагогічної дійсності. Процес розуміння пронизує усі етапи наукового пізнання, є показником оволодіння знаннями, що виявляється у багатоаспектному, системному тлумаченні, інтерпретації певних подій і явищ педагогічної дійсності, на основі глибокого розуміння їх внутрішніх закономірностей і зв'язків, необхідною умовою вивчення текстів, здійснення будь-яких дослідницьких дій — з одного боку, з іншого — умовою пізнання самого себе, пошуку сенсу навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності, професійного життя в цілому. Проте слід зазначити, що процеси пояснення і розуміння не виключають, а доповнюють один одного: пояснення повинно забезпечити розуміння, тобто, виявлення смислу, і навпаки.

М.М. Бахтін вказує на діалогічний характер розуміння, підкреслюючи, що «у поясненні — тільки одна свідомість, один суб'єкт, у розумінні — дві свідомості... Розуміння завжди якоюсь мірою діалогічне» [46, с. 289]. Таке бачення сутності розуміння

дозволяє дійти висновку про важливість мисленнєвого спілкування студента з педагогами-науковцями або в процесі живого контакту, або через їх праці, що має вираження у приєднанні до тієї чи іншої думки автора або навпаки не прийняття наукової позиції, що висловлюється.

У цьому контексті особливої значущості набуває *смыслопошукова діяльність* студента-дослідника, яка пронизує усі етапи наукового дослідження і має відображення у таких діях: розкритті понять, основних дефініцій, що передбачає виявлення загальних властивостей, сутнісних ознак, зв'язків, внутрішніх закономірностей тих чи інших явищ; розкритті фактів, застосовуючи різні види аргументації, оскільки «факт дійсності тільки тоді стає фактом науки, коли трактується, інтерпретується не суб'єктивно, а з позиції певної теорії» (В.О. Сластьонін); здійсненні всебічного аналізу педагогічних умов, за яких можливе розв'язання наукової проблеми; виявленні емпіричних залежностей, які мають значення для характеристики глибинних сутнісних процесів та зв'язків тільки у тому випадку, якщо вони дістають відповідного теоретичного тлумачення, пояснення тощо.

На підставі вищевикладеного зробимо *висновок*, що науковий стиль мислення студента визначає стратегію науково-пізнавального процесу, способи його аргументації, пояснення і тлумачення явищ і подій педагогічної дійсності, і виявляється у *смыслопошуковій діяльності*, пошуку сенсу науково-дослідницької і педагогічної діяльності. Переведення нормативів наукового стилю мислення у структуру діяльності студента є найважливішим завданням формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя у вищій педагогічній школі.

З огляду на сучасні вимоги вищої освіти (поліпарадигмальність, дослідницьку та інноваційну спрямованість, міждисциплінарність, системність) формування мислення майбутнього вчителя-дослідника має здійснюватися як наукове, що забезпечуватиме можливість проведення наукових досліджень у системі: експеримент (спостереження) — опис — пояснення (обґрунтування) — прогнозування. Ефективність здійснення цих дій багато в чому буде залежати від сформованості рефлексійної діяльності мислення,

яка дозволить студентів проектувати та прогнозувати навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльність, що у свою чергу спричиняє не тільки розвиток особистісної системи наукового та методологічного знання, а й збагачення його науково-дослідницької культури, творчий саморозвиток і професійне самовтілення. Уміння рефлексувати можна представити у вигляді сукупності таких елементів: уміння аналізувати, осмислювати свої дії, у тому числі розумові, відслідковувати розгортання своєї думки (судження); уміння бачити у відомому невідоме, тобто протиріччя, що є причиною руху думки, здійснювати діалогічний підхід до аналізу педагогічних ситуацій, аналізувати явища залежно від мети й умов дослідження; використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знань, їх структури і змісту.

Визначальним для формування наукового мислення майбутнього вчителя-дослідника є рівень «метазнань» та «метавмінь», який досягається в процесі оволодіння різноманітним методом і міждисциплінарним баченням проблем. Саме вони в першу чергу дозволяють швидко адаптуватися в умовах часткої зміни наукових парадигм, різних технологій, обсягу інформації, що зростає, і знайти принципово нове нетривіальне рішення. Одними з важливих характеристик системи «метазнань» та «метавмінь» студента стають гнучкість співвідношення різноманітної інформації, взаємозв'язок і взаємозалежність загальнонаукового, методологічного і спеціального знання, практичне оволодіння механізмами наукової творчості.

У визначенні особливостей наукового педагогічного мислення майбутнього фахівця ми звертаємо увагу на такі риси, як *цілісність, системність, діалектичність, міждисциплінарність* (Б. Т. Лихачов, В. А. Семиченко, Г. С. Сухобська). Цілісність мислення має відображення у сприйнятті фактів, подій, процесів, у їх причинно-наслідкових зв'язках та опосередкуваннях, глибинних, внутрішньо та зовнішньо обумовлених взаємозалежностях; розкритті сутності педагогічного факту, що передбачає його глибокий та всебічний об'єктивний аналіз у генезисі та конкретно-історичному розвитку. Цілісне вивчення зв'язків дозволяє розуміти педагогічну ситуацію

всебічно та прогнозувати розвиток подій, керувати ними, отримати результат, який відповідає більш високим показникам. Підкреслимо, що необхідною умовою розкриття педагогічних закономірностей є урахування конкретно-історичних, соціальних відношень та закономірностей їх розвитку. Це потребує таких способів та прийомів мисленнєвої роботи, як переосмислення і переоцінка фактів та висновків, їх корегування та уточнення, критика стереотипів та шаблонів, що склалися, відмова від застарілих ідей, висунення нових, перспективних.

Цілісність вивчення педагогічних явищ тісно пов'язана із системним мисленням, яке дозволяє розкривати властивості цілісних систем інтегративно і стає способом власної науково-дослідницької і професійно-педагогічної діяльності. Системне мислення забезпечує виявлення інтегративних системних властивостей і якісних характеристик, відсутніх у складових елементах системи. Евристичні та практико-перетворюючі можливості системного мислення виявляються при зверненні до таких категорій, як «педагогічна система», «цілісність», «взаємодія».

Діалектичність мислення дозволяє розглядати педагогічні факти, ситуації, явища, з позицій саморозвитку, саморуху, обумовлених як зовнішніми, так і внутрішніми обставинами та стимулами. Діалектична логіка, що обумовлює всебічне розуміння та оцінку складних педагогічних ситуацій виражається у такому: виявленні взаємозв'язку подій, їх суперечності, урахуванні принципу єдності загального та особливого у педагогічних явищах, запереченні старого новим. Особливе місце займає такий елемент діалектичної логіки, як наступність, поступовість, що виявляється в урахуванні дослідником закономірного розвитку особистості, яка нарощує кількісний матеріал, що у свою чергу обумовлює якісний розвиток її психічних структур, появу та становлення нових особистісних якостей та властивостей, системне засвоєння знань і т.ін.

Міждисциплінарне вивчення педагогічних явищ слугує глибокому, багатоаспектному, з позицій різних наук, дослідженню проблеми. Як зазначає В. А. Семеченко, завдяки міждисциплінарному пізнанню та перетворенню педагогічної дійсності виникає нова

міждисциплінарна теоретична система, якій притаманні усі ознаки наукової відповідності [470].

Таким чином, наукове педагогічне мислення за своєю суттю є системним, цілісним, інтегративним, діалектичним, аналітичним, діалогічним, рефлексивним. Рухоме та динамічне, наукове педагогічне мислення вибудовується у злагоджену логічну структуру взаємопов'язаних педагогічних уявлень, понять, ідей, систем, які створюють цілісну педагогічну концепцію дослідника.

Підбиваючи підсумки, зробимо *висновок*: мислення майбутнього вчителя-дослідника формується як професійна мисленнєва здатність, що дозволяє осмислювати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати педагогічні знання і педагогічну практику з позицій різних педагогічних теорій, застосовуючи різні види аналізу (системний, структурний, функціональний, міждисциплінарний, феноменологічний, з позицій діалектичної логіки тощо), формувати науковий стиль мислення, активно вести науково-дослідницьку і професійно-педагогічну діяльність.

*Здібності як складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.*

Наступним елементом особистісного компоненту, що обслуговує операціональну сферу науково-дослідницької культури, є *здібності*, сутнісною основою яких виступає спосіб діяльності, дій, поведінки. У наукових джерелах [304; 540] *здібності* розглядаються як індивідуально-психологічні властивості особистості людини, що відповідають вимогам певної діяльності та є умовою її успішного виконання. Виступаючи умовою та результатом науково-дослідницької діяльності, *здібності* студента-дослідника реалізуються в уміннях, які ми класифікуємо таким чином: інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні.

*До інтелектуальних вмінь належать:*

1) уміння володіти різними способами мислення (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації, моделювання, проводити різні аналогії тощо) та їх комбінаціями у пошуковій, дослідницькій діяльності;

2) уміння володіти різними способами цитування на основі критичного осмислення того контексту, у якому викладена думка, співвідносячи її з контекстом дослідження;

3) уміння актуалізувати знання, аргументувати власні наукові позиції, виявляти своє ставлення до проблеми (питання), що вивчається, вибудовувати умовиводи, формулювати узагальненні висновки на основі вивчених літературних джерел; систематизувати та класифікувати інформацію;

4) уміння збагачувати понятійно-категоріальний апарат, бути здатним до наукового спілкування;

5) уміння виявляти можливості застосування опанованих знань у професійній діяльності;

6) уміння орієнтуватися в потоках інформації, використовуючи різноманітні методи пізнання й самопізнання, здійснюючи цілепокладальні, прогнозувальні й проектувальні дії.

*До дослідницьких відносяться:*

1) уміння проводити педагогічні дослідження у системі: експеримент (спостереження) — опис — пояснення (обґрунтування) — прогнозування;

2) уміння визначати послідовність етапів дослідження відповідно до із його мети, теоретичної (концептуальної) моделі дослідження, і на цій основі вибудовувати нормативну модель;

3) уміння підібрати необхідні педагогічні технології відповідно до мети та завдань дослідження; розробляти необхідний діагностичний інструментарій, визначати коефіцієнт ефективності застосованих методів, користуючись засобами математичної статистики;

4) уміння бачити такий гностичний ланцюжок: питання — проблема — гіпотеза — концепція (теорія);

5) уміння розв'язувати педагогічні проблеми на теоретичному та практичному рівнях; розробляти власну концепцію, загальну стратегію дослідження;

6) уміння досліджувати педагогічні проблеми ґрунтуючись на діалектичній логіці, цілісному та комплексному підходах; розкривати сутність педагогічних явищ, фактів на основі всебічного аналізу з урахуванням конкретно-історичних та соціальних вимог;

7) уміння відбирати, конструювати різні методи дослідження, аргументувати їх вибір, виходячи з специфіки предмету дослідження, а також сформульованої проблеми;

8) уміння здійснювати пошук шляхів розв'язання науково-педагогічних проблем, обґрунтовуючи та пояснюючи власні (дослідницькі дії) наукові позиції;

*Смислопошукові вміння — це:*

1) уміння інтерпретувати, тлумачити педагогічні поняття, категорії, факти на основі глибокого розуміння внутрішніх закономірностей, зв'язків;

2) уміння бачити у відомому невідоме, тобто протиріччя, здійснювати діалогічний підхід до аналізу педагогічних ситуацій;

3) уміння виявляти та аналізувати скриті (імпліцитні) причини тих чи інших педагогічних подій, установлювати пріоритети (ієрархії) протиріч відповідно до суспільних та особистісних цінностей; виявляти протиріччя на рівні визначення причин, що їх обумовили, а не тільки бачення їх проявів;

4) уміння здійснювати смислопошукову діяльність щодо визначення відповідності педагогічних знань (теорій, концепцій, методик) різним науковим парадигмам (особистісно орієнтованій, культуровідповідній тощо);

5) уміння критично переосмислювати цінності традиційної педагогічної освіти з метою самостійного, творчого вибудовування власних альтернативних педагогічних підходів у розв'язанні науково-педагогічних проблем, бачити та визначати кризові етапи у педагогічному процесі;

6) уміння простежувати генезис педагогічних феноменів, виявляючи їх ціннісні, цілісно утворюючи властивості;

7) уміння здійснювати системний, феноменологічний, прогностичний та інші види аналізу педагогічних феноменів і відповідно до нього вибудовувати зміст, умови, засоби навчально-виховного процесу; уміння перетворювати педагогічну теорію у метод пізнавальної діяльності, самоосвіти;

8) уміння моделювати педагогічні умови, що передбачають застосування засобів педагогічної підтримки, особистісної само-реалізації, самовизначення, самоактуалізації вихованців; уміння робити всебічний аналіз педагогічних умов, за яких можливе розв'язання наукової проблеми, враховуючи увесь спектр можливих педагогічних технологій.

*Рефлексивні вміння включають:*

1) уміння, що пов'язані з оцінюванням, осмисленням свого образу «Я-дослідник», «Я-професіонал» з позицій власних можливостей, здібностей, якостей;

2) здатність до самодіагностування, самоаналізування, само-проектування як майбутнього вчителя-дослідника, здатного до самокритики та рефлексивних дій;

3) уміння регулювати, контролювати, моделювати, проектувати дослідницький пошук та поведінку з позицій внутрішніх (сміслових) та зовнішніх (предметних) критеріїв діяльності;

4) уміння аналізувати, осмислювати свої дослідницькі дії, у тому числі розумові, відслідковувати розгортання своєї думки (судження);

5) уміння усвідомлювати свої наукові позиції, погляди, ціннісні орієнтації з метою визначення власної «Я-концепції»;

6) уміння прогнозувати власні навчально-пізнавальні, дослідницькі, педагогічні дії для самореалізації й самоактуалізації в цих видах діяльності.

Методологічні та креативні вміння розглядатимуться у параграфі 3.1. та 3.5. відповідно.

Підсумовуючи вищевикладене, дійдемо *висновку*, що операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя представлена такими якостями як свідомість (самосвідомість), мислення, здібності, які у сукупності забезпечують ефективне виконання науково-дослідницької (науково-пізнавальної) діяльності. Так, свідомість як якість особистості дослідника виступає потужним засобом зовнішньої (предметної) та внутрішньої (сміслової) регуляції науково-дослідницької

діяльності, засобом, що спричинює створення професійних та особистісних стратегій майбутнього фахівця і виражається у його самопізнанні, самооцінюванні, саморегуляції, самопроектуванні, самопрогнозуванні, самокритиці. Мислення майбутнього вчителя виявляється як професійна мисленнєва здатність, що дозволяє осмислювати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати педагогічні знання і педагогічну практику з позицій різних педагогічних теорій, застосовуючи різні види аналізу (системний, структурний, функціональний, міждисциплінарний тощо), активно вести науково-дослідницьку і професійно-педагогічну діяльність. Здібності вчителя-дослідника є умовою та результатом науково-дослідницької діяльності і реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні уміння.

Розглянуті нами професійно-важливі якості особистості студента-дослідника, що концентруються навколо його ціннісно-мотиваційної та операційної сфери, виступають одночасно й інструментальними і якісними, оскільки з одного боку їх наявність забезпечує формування і розвиток науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, з іншого — вони є результатом такого розвитку. Якості особистості виступають передумовою науково-дослідницької діяльності і в той же час її новоутвореннями. Виникнення новоутворень у структурі особистості студента-дослідника, пов'язаних із розвитком його наукового мислення, методологічної свідомості і самосвідомості призводить до глибокого, системного, сутнісного розуміння педагогічних явищ, їх онтологічного, феноменологічного, історико-генетичного осмислення, і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника. Це сприяє визначенню вчителем-дослідником пріоритетів, цінностей у науково-педагогічній галузі, становленню власних наукових позицій, формуванню спрямованості до науково-методологічного досягнення педагогічної дійсності, що в свою чергу стимулює активний пошук свого «обличчя» у професійній діяльності, процеси особистісного самопізнання, професійного самовизначення.

Таким чином, особистісний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя репрезентований якостями,

що обслуговують ціннісно-мотиваційну (мотиви, потреби, інтереси, установки, переконання, спрямованість, цінності) та операційну (свідомість, самосвідомість, мислення, здібності) сфери особистості майбутнього дослідника, і має відображення у розробленій моделі (див.Рис. 3.4.1).

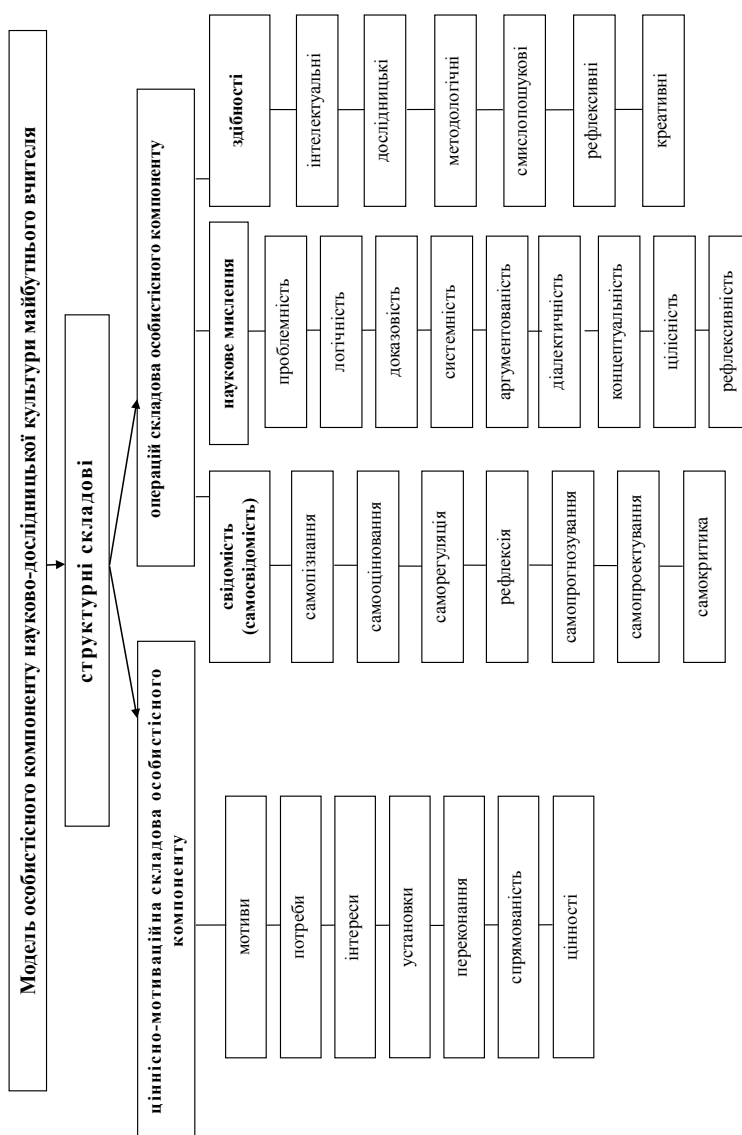


Рис.3.4.1 Модель особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

### 3.5. Креативний компонент як складова науково-дослідницької культури студента — майбутнього вчителя

У контексті пізнавального процесу науково-дослідницька культура майбутнього вчителя формується повною мірою у разі реалізації евристичного пошуку на всіх етапах педагогічного дослідження, критичного і творчого переосмислення набутих наукових знань, педагогічного досвіду, що веде до становлення власної наукової позиції педагога, власного бачення тієї чи іншої педагогічної проблеми. У цьому сенсі науково-пізнавальний процес варто розглядати в аспекті набуття і продукування нового знання, в якості «відтворення та предметно вираженого самоздійснення людини, здатної породжувати ці знання — творчої особистості» [179, с. 32].

Аналіз наукових і довідкових праць [388; 423; 436; 437] свідчить, що креативність виявляється як здатність особистості до продуктивної зміни і створення якісно нового результату діяльності, що визначає творчий стиль самої діяльності. Як зазначає Я. О. Пономарьов [423], креативність, з одного боку, реалізується у процесі творчості і представляє її мотиваційно-потребову основу (як суб'єктивна детермінанта творчості), з іншого боку, розвивається і формується в залежності від особливостей і умов її протікання (як об'єктивна детермінанта творчого процесу). Отже, креативність необхідно розглядати як пошуково-перетворюючу сутність особистості, що визначає творчий стиль діяльності. У цьому випадку продукт творчості відрізняється новизною, оригінальністю та унікальністю. Слід розрізняти поняття «творчість» і «креативність»: якщо творчість виступає як результат, процесуально-результативна характеристика діяльності, то креативність — як детермінанта творчого процесу, суб'єктивно-обумовлююча характеристика особистості.

Ми пропонуємо таке розуміння змісту креативного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього фахівця, що відображає творчу природу науково-дослідницької діяльності та має виявлення в індивідуальному творчо-креативному розвитку дослідника, його евристичній орієнтованості, здатності до поєднання аналітичного та продуктивного мислення, логіки та інтуїції,

дедуктивного та індуктивного методів пізнання, аналізу та синтезу, створенні власної індивідуальної траєкторії у процесі наукового пізнання.

Розглядаючи творчість як новаторство (О.М. Кочергін), відтворення нового, новизну продукту діяльності (Д.Б. Богоявленська), важливе розуміння того, що породження нового є іманентним моментом наукової творчості (у мисленні або діях), а елемент новизни виступає як її специфічна характеристика. Що стосується новизни наукового знання, то її варто оцінювати не тільки за змістом, а й за способом інформації, яка переноситься. Творча природа наукового пошуку може бути виражена й у новому структуруванні сформованого знання, інакшому розміщенні акцентів у розкритті тих чи інших педагогічних феноменів, переформулюванні вихідних педагогічних принципів і понять, уведенні нових уявлень і т.п. Пов'язувати наукову творчість тільки лише з розширенням і поглибленням змістовних аспектів знання, на наш погляд, недостатньо. При такому підході багато принципово важливих видів пізнавальної діяльності, творчих за своєю суттю залишаються поза увагою. До них, у першу чергу, слід віднести способи перетворення наявного знання без зміни його інформаційної цінності на основі більш ефективних мовних засобів, удосконалених прийомів фіксації старого матеріалу і т.п. Таким чином, творчість у науковому пізнанні характеризується не тільки властивістю новизни знання, яке здобувається, а й новими способами, засобами, шляхами його одержання.

За висловом В.І.Вернадського [94], наукова робота набуває великого значення, коли вона пов'язана з самостійною творчою думкою. У науковій роботі наукова творчість, з позиції вченого, нерідко відіграє основну роль, а не лише методологічну, отже, досягнутий результат має значення саме у виявленні у ньому творчої думки — чи буде вона виражатися в новому узагальненні, чи в яскравому доказі викладеного раніше. На думку В.І.Вернадського, у науковій роботі завжди присутній хоч невеликий елемент наукової творчості.

Можна стверджувати, що творчість (креативність) притаманна усім компонентам науково-дослідницької культури — аксіологічному, особистісному, технологічному, — і має свої особливості прояву у рамках кожного з них. Так, на рівні аксіологічного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя креативність виражається у світоглядних характеристиках особистості, наданні особистісного смислу творчій науково-пізнавальній діяльності. Це виявляється у ціннісному ставленні до усіх проявів науково-дослідницької, творчо-пошукової діяльності, наукового спілкування, самопізнання й самоосвіти, дослідницьких стратегій, різних форм породження педагогічних інновацій, а також до педагогічних досліджень, спрямованих на нові перспективні наукові галузі.

У рамках особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя креативність реалізується, насамперед, у продуктивному мисленні, що передбачає не тільки «екстенсивне нарощування знань про об'єкт, а й по-новому висвітлену — і в цьому сенсі створену — його цілісність, сутність» [179, с. 29]. Аналіз наукових праць [387; 423] дозволяє трактувати креативність як суб'єктивну детермінанту наукової творчості студента-дослідника, яка має такі характеристики:

— *оригінальність мислення*, що виявляється у здатності породжувати нові нестандартні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, стереотипів у розв'язанні науково-педагогічних проблем, привносити авторське бачення у кожне питання, що вивчається, творчо переосмислювати дійсність; володіти механізмами творчої пізнавальної діяльності, а саме: пошуком невідомого за допомогою аналізу через синтез, асоціативного методу, механізмів інтуїції (самодобудовування, самоорганізації), механізму взаємодії інтуїтивного та логічного;

— *швидкість мислення* виявляється на всіх етапах та рівнях дослідницького процесу, насамперед, у швидкому знаходженні нових способів розв'язання проблеми, вибору шляхів пошуку невідомого, визначенні головної ідеї та її мисленого втілення, концептуалізації знань й структуруванні тексту, вивченні наукових

позицій педагогів-вчених і визначення на цій основі власної наукової позиції тощо;

— *гнучкість мислення* має вираження у варіативності застосування опанованих наукових знань як в навчально-пізнавальній діяльності, так і в педагогічній практиці, різноманітності запропонованих педагогічних технологій, методик у педагогічному дослідженні, багатовекторності дослідницького пошуку;

— *асоціативність* як здатність фахівця моделювати образ об'єкту дослідження (властивості, функціональні та структурні характеристики тощо), наявного в якості мислеформи, ураховуючи усі зовнішні та внутрішні взаємозв'язки, прогнозувати результати науково-дослідницької, навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної діяльності;

— *конструктивність*, що передбачає продуктивне перетворення педагогічної дійсності шляхом реалізації наукових ідей, перероблення та перенесення власного науково-педагогічного досвіду в реальну педагогічну практику, визначення шляхів і засобів втілення педагогічних ідей, відбір необхідного науково-методичного та педагогічного забезпечення, розробку власних стратегій у дослідницькому пошуку.

У розрізі технологічної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя ми враховували той факт, що творчो-креативний характер науково-дослідницької діяльності виявляється у двох напрямках: по-перше, як створення нових педагогічних реальностей на основі знань педагогічних та соціокультурних закономірностей; по-друге, як подальше збагачення наукових знань та визначення шляхів їх практичного застосування. Наукова творчість у першому випадку полягає в науковому опануванні дійсності, формуванні і продукуванні наукового знання; в другому — у використанні досягнутого наукового знання як засобу, інструменту отримання нових наукових знань.

Креативність на рівні технологічного компоненту науково-дослідницької культури має своє вираження у певних структурах науково-пізнавального процесу, які фіксуються у таких напрямках (креативних діях):

— виявлення науково-педагогічних проблем як перевід «соціального замовлення» на мову наукової проблематики, що передбачає виокремлення головних, кардинальних питань, які мають бути розв'язані; пошук вузлових протиріч, пріоритетних завдань у галузі педагогічної науки, що дозволить розглянути широке коло теоретичних та практичних питань;

— проектування науково-дослідницької діяльності та пов'язаної з нею педагогічної діяльності, визначення дослідницьких завдань та їх конвертація у педагогічні з подальшою розробкою шляхів їх розв'язання; переведення нормативів наукового стилю мислення (системність, нормативність, онтологічна спрямованість, гносеологічна та ціннісна орієнтованість) у структуру пізнавальної діяльності;

— визначення логічної структури дослідження, а саме: створення планів та програм педагогічних досліджень, стратегій пошуку, численних логічних схем процесів розв'язання науково-педагогічних проблем, конкретизація проміжних дослідницьких цілей та завдань;

— пошук способів вивчення пізнавального науково-теоретичного матеріалу, що передбачає декомпозицію тексту, вміння виділяти його окремі елементи, визначаючи головну ідею, що призведе до нового структурування отриманої з різних джерел інформації;

— висування гіпотетичних припущень щодо функціонування педагогічних феноменів, їх взаємодії з різними педагогічними системами, розвитку в діахронному та синхронному режимі, шляхів трансформації, формування у форматі середньої та вищої педагогічної освіти;

— генералізація нових емпіричних фактів, їх інтерпретація з позиції окремих теорій, парадигм; визначення співвідношення між фактами, умовами їх виникнення та функціонуванням, тобто виявлення причинно-наслідкових зв'язків між умовами реалізації освітньо-виховних систем та їх результатами;

— нова інтерпретація теоретичних конструктів на основі розуміння фундаментальних педагогічних закономірностей, герменевтизація наукових позицій вчених-педагогів, експлікування своєї

думки, яка може бути виражена як у відмові або ідентифікації з думкою автора, так і в діалозі, у введенні безлічі контекстів і виході до суб'єктивного осмислення проблеми; порівняльний аналіз різних точок зору на те чи інше питання, визначення свого бачення проблеми; творче осмислення наукових позицій відомих педагогів-науковців, їх перетворення і застосування у власній дослідницькій практиці;

— створення нової концептуальної моделі дослідження, виокремлення певних понять, категорій, теорій, концепцій, закономірностей, педагогічних принципів, на яких ґрунтується дослідження, й визначення взаємозв'язку концептуальної моделі з інструментальною моделлю — методами, методиками, технологіями, спрямованими на розв'язання науково-педагогічних та практичних завдань;

— створення власних дидактичних та виховних технологій, нововведень, що ґрунтуються на наукових знаннях і спрямовані на розв'язання певних науково-педагогічних проблем; модифікація і оновлення навчально-виховних засобів, виявлення їх дидактичної потужності з позицій сучасних вимог педагогічної теорії і практики;

— висування інноваційних ідей, трансформованих у конкретних педагогічних цілях, завданнях, технологіях, змісті освіти, моніторингу освітнього процесу, навчально-методичному забезпеченні; розробка алгоритмів впровадження інноваційних моделей педагогічних технологій у практику;

— застосування на етапі проведення експериментальної частини дослідження різних методів творчо-евристичного характеру, визначення їх виховного впливу на особистість, що формується та розвивається; виявлення зв'язків з традиційними методами навчання, визначення умов використання творчих методів у педагогічному процесі;

— розробка нових форм реалізації результатів педагогічного дослідження у суспільно-педагогічній практиці, прогнозування можливих варіантів розвитку досліджуваних явищ, бачення науково-теоретичної та методичної перспективності отриманих

висновків; екстраполяційний прогноз подальшого розвитку педагогічних явищ і ситуацій; визначення шляхів застосування, впровадження опанованих наукових знань у педагогічну практику, авторських схем втілення методичних розробок.

— евристичний аналіз наявного наукового знання, виявлення його евристичних потенцій; визначення рівня новизни (конкретизація, доповнення, перетворення) отриманого результату, його місце серед відомих наукових фактів;

— визначення власного стилю викладу теоретичного матеріалу, співвіднесення цитувань з авторськими пропозиціями, узагальненнями, висновками, поясненнями, коментарями тощо;

Таким чином, підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновок*: креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя відображає творчо-продуктивну домінанту особистості дослідника, яка визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку, забезпечує ефективне динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових — аксіологічної, особистісної, технологічної, — які взаємодіють і визначають вектор становлення особистості майбутнього фахівця, вчителя-дослідника. З розвитком креативного компоненту науково-дослідницької культури усі її компоненти набувають творчо-продуктивного, прогресивно стимулюючого характеру.

### Висновки до розділу 3

На основі аналізу наукових джерел, які віддзеркалюють філософські, наукознавчі, культурологічні, психолого-педагогічні аспекти вивчення феномена науково-дослідницької культури, було обґрунтовано і аргументовано авторська позиція щодо сутності, змісту, функцій й структурних компонентів науково-дослідницької культури майбутнього вчителя.

В обґрунтуванні власної концепції, ми виходили з того, що вчитель-дослідник взаємодіє з науково-дослідницькою культурою такими способами: коли засвоює культуру науково-дослідницької

діяльності, виступаючи об'єктом соціального впливу; коли діє у певному науково-педагогічному середовищі як носій та транслятор педагогічно-дослідницьких, інформаційних та інноваційних цінностей; коли створює та розвиває науково-дослідницьку культуру як суб'єкт наукової творчості, дослідницького пошуку.

У цьому контексті науково-дослідницька культура майбутнього вчителя представляє особливий вид компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, невід'ємну складову професійної культури фахівця-вчителя і виявляється у сформованості наукового мислення, наукового світогляду, наукового світосприйняття та світобачення.

Вивчення науково-педагогічного фонду дозволило дати загальну характеристику майбутньому вчителю з розвинутою професійною культурою: це особистість, яка володіє продуктивними способами розв'язання професійно-педагогічних завдань (проблем), індивідуально виробленими стратегіями професійної діяльності, втілює у педагогічну практику вищі людські ідеали, аксіологічні моделі навчально-виховних систем, має уявлення про професійний ідеал і шляхи його досягнення.

Виходячи з розуміння у педагогічній науці професійної культури вчителя, ґрунтуючись на теоретичних положеннях різних концепцій щодо підготовки вчителя-дослідника було сформульовано визначення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як сутнісної системної якості особистості, що представляє інтегровану сукупність професійно важливих якостей дослідника, які забезпечують ефективне здійснення науково-дослідницької, навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної діяльності, а також обумовлюють його творчо-інтелектуальний розвиток, професійно-особистісне самовдосконалення і самоздійснення; цілісної, інтегральної характеристики особистості вчителя-дослідника, котра володіє фундаментальним, загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, які спрямовують дослідницький пошук, визначають його ціннісне ставлення до науково-педагогічних знань, науки в цілому. У цьому контексті науково-дослідницька культура майбутнього вчителя розглядається

як складова його професійно-педагогічної культури, показник професійної підготовки майбутнього фахівця.

Дотримуючись логіці наших міркувань, вважаємо за доцільне в контексті науково-дослідницької культури виділити окремо методологічну культуру, оскільки сучасний вчитель має вибудовувати науково-дослідницьку діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, здійснювати педагогічне дослідження як «мультидослідження» (філософське, соціологічне, психологічне і т.ін.), відшукуючи нові шляхи і способи пізнання. Впливаючи на світоглядні позиції особистості дослідника, методологічна культура має вираження у сформованій методологічній свідомості і мисленні, що спрямовують дослідницькі дії, визначають вектори здійснення наукового дослідження, забезпечують розуміння як діалектики науки, так і педагогічної дійсності, виступаючи у цьому процесі системоутворюючим чинником. Майбутній вчитель-дослідник із сформованою методологічною культурою здатний науково обґрунтовувати, критично осмислювати та творчо застосовувати певні наукові концепції, методи пізнання у дослідницькому пошуку, концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом, додержуватися певних методологічних орієнтирів у дослідженні, аналізувати, оцінювати власну науково-дослідницьку діяльність відповідно до методологічних характеристик дослідження.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя як педагогічну систему, яка створюється на основі гармонізації і взаємодії функціональних і структурних її складових, ми доходимо висновку, що це поліструктурний особистісний феномен, що представлений аксіологічним, технологічним, особистісним, креативним структурними компонентами і реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну освітню функції, а також функцію соціальної адаптації. Науково-дослідницька культура вчителя має синкретичний характер, оскільки виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом професійної культури педагога.

Грунтуючись на науково-методологічних підходах (системному, синергетичному, культурологічному, аксіологічному, діяльнісному, особистісному) було розкрито сутнісні ознаки даного особистісного феномену, які виявляються у його структурних і функціональних складових і визначають особливості професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника. Розглядаючи компоненти науково-дослідницької культури вчителя як такі, що відображають її діалектичну, багаторівневу природу, цілісний, динамічний характер, необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку, ми звертаємося до детального висвітлення цих складових (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної).

Так, аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя репрезентований цінностями, що скеровують діяльність дослідника, поєднуючи науково-дослідницькі та педагогічні орієнтири, і забезпечують ефективне функціонування даної культури. Науково-дослідницькі цінності (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) розглядаються в якості нормативно-оцінних феноменів, що спрямовують науково-дослідницьку, творчо-пошукову діяльність вчителя, визначають стратегію дослідницького пошуку, впливаючи на його аксіологічну позицію і наукові пріоритети. У контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя педагогічні цінності (загальнолюдські, духовні, практичні й особистісні) виступають як пізнавально-діюча система, а також сукупність норм, що носить цілісний характер, і регламентує його науково-дослідницьку діяльність у галузі педагогічної освіти. На основі аналізу наукового фонду зроблено висновок про керуючу, детермінуючу функцію означених цінностей у дослідницькому пошуку вчителя, визначенні засобів та способів розв'язання педагогічних проблем. Асимілюючи науково-дослідницькі та педагогічні цінності, майбутній вчитель-професіонал вибудовує особистісну систему цінностей, яка впливає на формування індивідуальної концепції сенсу науково-дослідницької діяльності в галузі педагогічної освіти, що має вираження не тільки у визначенні тактики та стратегії дослідницьких дій, а й усвідомленні значущості дослідницького пошуку, наукової

творчості, наукового спілкування у професійно-педагогічній діяльності як певних способів професійно-особистісного зростання та самовираження.

Технологічний компонент науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя розглядається в якості інваріантного ядра, що представляє дослідницький інструментарій, технологію пізнання, що детерміновані існуючим науковим стилем педагогічного товариства, а також сформованою професійною культурою майбутнього вчителя. В залежності від рівня науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр наукових методів пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку. Технологічний компонент науково-дослідницької культури передбачає послідовну етапність як по горизонталі (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна) так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операцій, що забезпечує функціонування зазначеного компоненту як системи.

Особистісний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя представлений якостями, що обслуговують ціннісно-мотиваційну та операційну сфери особистості майбутнього дослідника. Ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту є домінантною і має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи його діяльність та поведінку, і забезпечуючи формування мотивів-якостей особистості, які визначають її розвиток. Операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя виявляється у таких якостях як свідомість (самосвідомість), мислення, здібності, які у сукупності забезпечують ефективне виконання науково-дослідницької (науково-пізнавальної) діяльності. Так, свідомість як якість особистості дослідника виступає потужним засобом зовнішньої (предметної) та внутрішньої (сислової) регуляції науково-дослідницької діяльності, засобом, що спричинює створення професійних та особистісних стратегій майбутнього фахівця і виражається у його самопізнанні, само

оцінюванні, саморегуляції, самопроектуванні, самопрогнозуванні, самокритиці. Мислення майбутнього вчителя виявляється як професійна мисленнєва здатність, що дозволяє осмислювати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати педагогічні знання і педагогічну практику з позицій різних педагогічних теорій, застосовуючи різні види аналізу (системний, структурний, функціональний, міждисциплінарний тощо), формувати науковий стиль мислення, активно вести науково-дослідницьку, навчально-пізнавальну і професійно-педагогічну діяльність. Здібності вчителя-дослідника є умовою та результатом науково-дослідницької діяльності і реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні вміння.

Виступаючи передумовою науково-дослідницької діяльності і в той же час її новоутвореннями, сформовані якості вчителя-дослідника призводять до глибокого, системного, сутнісного розуміння педагогічних явищ, їх онтологічного, феноменологічного, історико-генетичного осмислення, і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника.

Креативний компонент науково-дослідницької культури майбутнього вчителя відображає творчо-продуктивну домінанту особистості дослідника, яка визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку, забезпечує ефективне динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових — аксіологічної, особистісної, технологічної, — які взаємодіють і спричиняють становлення особистості майбутнього фахівця, вчителя-дослідника. З розвитком креативного компоненту науково-дослідницької культури усі її компоненти набувають творчо-продуктивного прогресивно стимулюючого характеру.

Таким чином, науково-педагогічне обґрунтування сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її змісту, структурно-функціональних компонентів є теоретичним фундаментом у розробці авторської концепції формування досліджуваного особистісного феномену і визначенні векторів проектування професійної підготовки майбутніх вчителів-дослідників.

## РОЗДІЛ 4

### НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Висвітлення проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як системного поліструктурного особистісного феномену вимагає розробки, обґрунтування та реалізації певної системи науково-методичного забезпечення, що включає концептуальну, змістовно-організаційну, технологічну та моніторингову складові (Рис. 4.1).

Запропоноване науково-методичне забезпечення відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування науково-дослідницької культури майбутніх випускників вищих педагогічних закладів в процесі професійної підготовки, основні тенденції професійної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтеграція), характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих наукових, науково-методичних, навчально-виховних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальна складова репрезентована науково-методологічними підходами до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, якими є на теоретико-методологічному рівні — системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний; на методико-праксеологічному рівні аналізу — компетентнісний, інноваційний і контекстний.

Змістовно-організаційна складова концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки студента-дослідника, певні пріоритети професійної підготовки, організацію різних видів і форм теоретичної і практичної підготовки, модернізацію і оновлення змісту навчальних планів і програм.

Технологічна складова розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі



Рис. 4.1. Система науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки

професійної підготовки розкриває механізм реалізації даної системи, що передбачає моделювання, прогнозування, діагностування, розробку та реалізацію спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітнього процесу, а також визначення етапів його розгортання.

Моніторингова складова представляє комплексну складно-структуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції освітньо-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків.

Звернемося до розкриття кожної складової в рамках розробленої багатокомпонентної складно структурованої системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки.

#### **4.1. Концептуальні детермінанти формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки**

Концептуально-теоретичне обґрунтування системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури фахівців в галузі педагогічної освіти виявляється можливим за умови диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних теорій, технологій, навчально-виховних систем, дає можливість прогнозувати, проектувати й реалізовувати науковий пошук з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок.

Методологічними системами (підходами), на основі яких визначено концептуальні положення формування науково-дослідницької

культури майбутнього вчителя, є системний, культурологічний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний, синергетичний, компетентнісний, інноваційний, контекстний. Зупинимось на останніх трьох, оскільки інші були докладно розглянуті у попередніх підрозділах.

**Компетентнісний підхід.** Як зазначають науковці (Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, Е. Ф. Зеєр, В. І. Лозова, О. В. Локшіна, О. В. Овчарук, О. І. Пометун, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєва) компетентнісний підхід — це пріоритетна орієнтація на цілі — вектори освіти: навчність, самовизначення, самоактуалізація, соціалізація та розвиток індивідуальності. В якості інструментальних засобів досягнення цих цілей виступають такі освітні конструкти, як компетентності та компетенції. У матеріалах Болонського процесу підкреслюється, що використання терміна «компетентність» або «компетенція» для визначення цільових установок вищої освіти знаменує зрушення від суто (або переважно) академічних норм оцінювання до комплексної оцінки професійної і соціальної підготовленості випускників ВНЗ. Це зрушення означає трансформацію системи вищої освіти в напрямку більшої адаптації до світу праці в довгостроковій перспективі, а також до освоєння освіти впродовж усього життя. Науковці доходять висновку про необхідність переходу до більш цілісної моделі освіти, де ключовими орієнтирами є досвід, компетентність, суб'єктність, що пов'язано не із заміною однієї моделі іншою, а постійним співіснуванням двох парадигм — знаннево-предметної та культурно-компетентнісної.

Звернення до компетентнісного підходу у професійній підготовці фахівців означає переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі, розгляд цього результату з погляду конкретних затребуваностей в суспільстві, забезпечення майбутнього фахівця здатністю відповідати новим запитам ринку праці, мати відповідний потенціал для практичного розв'язання професійних проблем, пошуку свого «Я» у професії, в соціальній структурі. У цьому контексті варто звернутися до висловлювання О. Л. Андрєєва, який зазначає, що «концептуальні координати компетентнісного підходу визначені досить чітко — це посилення

практичної орієнтації освіти, виходячи поза межі «зунівського» освітнього процесу [16]. Отже, перспективність компетентнісного підходу полягає в тому, що він передбачає високу готовність майбутнього вчителя до успішної діяльності в різних сферах і напрямках професійно-педагогічної освіти.

Найбільш продуктивними в реалізації компетентнісно-діяльнісного підходу вважаються ідеї наукової школи В.В. Давидова і Д.Б. Ельконіна, в якій елементарною одиницею діяльнісного змісту освіти виступає спосіб (принцип) діяльності, а оволодіння діяльнісним змістом спричиняє зміну вихованця як суб'єкта діяльності.

Сьогодні виокремлюється тенденція введення компетентнісного підходу не тільки в нормативну, але й у практичну складову освіти, розробляється опис змістовних характеристик результатуючих одиниць змісту освіти (компетентностей, компетенцій). Згідно з компетентнісним підходом у професійній освіті відбуваються зміни цілей: від озброєння професійними знаннями та вміннями — до професійного розвитку майбутнього фахівця, від підготовки вузького спеціаліста — до підготовки професіонала, що володіє різними компетентностями, тобто узагальненими способами виконання дій, набутих у процесі навчання. Тому компетентнісний підхід необхідно розглядати не тільки як засіб оновлення змісту педагогічної освіти, а й як механізм його приведення до вимог сучасності, оскільки він дозволяє вносити сутнісні корективи в організацію процесу підготовки вчителів.

У педагогічних працях питання щодо визначення поняття «компетентність» подається в широкому смисловому діапазоні: як індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії (С.Б. Єлканов, В.І. Журавльов, А.К. Маркова); єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення своєї професійної діяльності (І.А. Колеснікова, М.І. Лук'янова, В.А. Міжеріков, Н.Ф. Тализіна, А.І. Щербаков), сукупність знань, умінь, досвіду, відображену в теоретико-прикладній підготовленості до їх реалізації у професійній діяльності (Е.Ф. Зеєр, В.І. Лозова, О.В. Овчарук, О.І. Пометун.); якісний і результативний показник сформованості професійних знань та умінь щодо реалізації їх у діяльності

(Б.С. Гершунський). Аналіз наукових джерел свідчить, що загальна феноменологія компетентності фахівця знайшла відображення у великій кількості педагогічних досліджень, при цьому сам термін у більшості випадків вживається для позначення високого рівня кваліфікації та професіоналізму людини.

Професійну компетентність вчені уподібнюють готовності до цілепокладаючих дій відповідно до вимог професійної діяльності; здатності методично організовувати і самостійно розв'язувати проблеми, об'єктивно оцінювати результати діяльності. За цих умов невід'ємним атрибутом професійної компетентності виступають прийоми та алгоритми дій, притаманні відповідним предметним сферам.

Як відомо, у професійній освіті поняття компетентність та компетенції використовують і для змальовування кінцевого результату професійної діяльності, і для позначення різних властивостей особистості професіонала, притаманних їй або набутих у процесі освіти та життєвого досвіду. В контексті дискусії (І.Г. Агапов, І.А. Зимня, М.О. Петухов, А.В. Хуторський, С.Є. Шишов) щодо розмежування цих понять видається коректним уподібнення компетентності результатам учіння (вивченість, обізнаність), а компетенції — цілям, поставленим перед індивідом. Якщо компетентність — це знаннево, інтелектуально і особистісно зумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності фахівця, необхідний набір знань і вмінь для ефективного функціонування в певній сфері, то компетенція — сфера реалізації цих знань та вмінь, «компетентність в дії» [551]. Компетенція є зовнішньою умовою, можливістю індивіда здійснювати певну діяльність, компетентність — це особистісне утворення, яке виявляється через комплекс компетентностей, що забезпечує ефективне функціонування індивіда у професії. Компетентність є категорією, завдяки якій інтерпретують результати освіти, компетентності пов'язані зі змістом сфери професійної діяльності. Відтак, компетентності виступають:

- одиницею виміру, за допомогою яких можна оцінити здатність фахівця компетентно (ефективно і результативно) виконувати ту чи іншу роботу, тобто його дієздатність;

- наскрізним над- і метапредметним утворенням, яке інтегрує як різнобічні знання, так і різноманітні узагальненні вміння.

За визначенням науковців (І. А. Зязюн, Н. М. Бібік) компетентнісному фахівцю необхідні знання як ключові сутності, котрі відзначають єдність навколишньої дійсності і концентрують у собі реальність пізнаного буття, розвиток досвіду в різних сферах. Слушною є точка зору Н. М. Бібік [61], яка стверджує, що сутність компетентнісного підходу виявляється у засвоєнні методів здобуття знань, адже розуміння знань — це не лише адекватно зафіксована в мовній формі пам'яттю людини дійсність, а, зокрема, й способи діяльності, вміння, тобто знання в дії.

У пошуку пріоритетних компетентностей науковці [172; 371] звертаються до поняття загальні компетентності, які забезпечують продуктивність різних видів професійної діяльності, визначають соціально-професійну мобільність фахівця, дозволяють успішно адаптуватися у різних соціальних і професійних умовах. Така компетентність характеризується: *поліфункціональністю* (*надпредметністю*), тобто дозволяє розв'язувати проблеми з різних сфер соціального, професійного та особистісного буття, застосовуючи різні способи мисленнєвої діяльності; *інтегративністю* — наявністю вмінь та знань, які відносяться до широких сфер професійної життєдіяльності, науки та культури; *міждисциплінарністю* — здатністю переносити свої функціональні можливості з одної предметної сфери на іншу, можливістю застосовувати їх у різних проблемних ситуаціях; *багатомірністю*, тобто передбачає включення різних розумових процесів та інтелектуальних вмінь, які відображають розвиненість мисленнєвої, регулятивної та рефлексивної сфер.

Осмислюючи вище викладене, співвідносячи з особливостями науково-дослідницької культури, її функціями, вважаємо за необхідне розглядати даний феномен в якості загальної компетентності, як таку, що відображає універсальну здатність майбутнього фахівця мобілізувати в процесі навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності набуті знання та вміння, використовуючи узагальнені способи (алгоритми)

ефективного виконання пізнавальних, творчо-дослідницьких завдань і розв'язання науково-педагогічних проблем. У цьому контексті знання, з одного боку, стають дієвим засобом у розв'язанні пізнавально-дослідницького завдання, з іншого, фундаментом у формуванні певних вмінь (дій). Така загальна компетентність задає (створює) основу для формування окремих компетентностей більш специфічного значення.

Ураховуючи сутнісні характеристики науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурних та функціональних складових, пропонуємо виокремити такі компетентності, у яких має комплексне, багатомірне вираження означена якість особистості:

1) *науково-методологічна компетентність*, що забезпечує ефективне розгортання різних напрямів науково-дослідницької діяльності: науково-педагогічної, творчо-пошукової, дослідно-експериментальної, діагностичної, організацію дослідницького процесу (визначення цілей, методів, логіки і змісту етапів дослідження) згідно з методологічними характеристиками, розробку концепції дослідження відповідно обраним методологічним парадигмам-орієнтирам; застосовування наукових знань в якості науково-теоретичної (пояснювальної) та конструктивно-технологічної (нормативної) функції; здійснення смислопошукової діяльності щодо визначення педагогічних понять і фактів, критичне переосмислення цінностей традиційної педагогічної освіти, бачення проблем і протиріч в системі освіти; переведення нормативів наукового стилю мислення (системності, онтологічної спрямованості, гносеологічної та ціннісної спрямованості) у структуру пізнавальної діяльності;

2) *інтелектуальна компетентність*, що пов'язана з реалізацією різних способів мисленнєвої діяльності (співставлення, виділення головного, узагальнення, здійснення аналітико-синтетичних дій тощо), динамічною мобілізацією, актуалізацією і застосуванням набутих знань у нових навчальних ситуаціях; здатністю до самостійного і оперативного розв'язання пізнавальних завдань, розробкою різних логічних схем структурування навчальної інформації; володінням сукупністю «метазнань» та «метавмінь»,

що дозволяють швидко адаптуватися в умовах частої зміни наукових парадигм, різних технологій;

3) *інформаційна компетентність*, що виявляється у здатності до входження у відкритий інформаційний простір, орієнтуванні в інформаційних потоках, виділенні головної і фонові інформації, усвідомленні ролі і впливу глобальної системи інформаційних комунікацій на особистість учнівської молоді; володінні сучасними інформаційними технологіями, способами критично-оцінного судження стосовно інформації, що поширюється масмедійними засобами та рекламою, розставляючи акценти, виходячи з загальнолюдських пріоритетів, педагогічних і духовних цінностей;

4) *наукового спілкування*, що забезпечує процес науково-педагогічного обміну інформації, передбачає спілкування, дискусування на засадах міжкультурного плюралізму, гуманізму, толерантності, взаєморозуміння і поваги до різноманітних теорій і концепцій, ураховуючи різний контекст і вагомість науково-концептуальних поглядів у сучасному пізнанні; дана компетентність виявляється у здатності вести науковий діалог, додержуючись різних точок зору, наукових позицій, знаходячи змістові компроміси, зводячи до загального консенсусу суперечні питання, володінні необхідними мовленнєвими зворотами, педагогічним тезаурусом, понятійним апаратом педагогічної (або предметної) науки для презентації, аргументації та обґрунтування власних думок і поглядів;

5) *науково-методична компетентність*, що досягається, завдяки високому рівню наукового мислення і свідомості; має вираження у здатності до обґрунтування навчально-виховних дій з наукових позицій, осмислюючи їх у світлі досягнень сучасної педагогічної науки; створенні власних дидактичних та виховних технологій, авторських курсів, програм, модифікації та оновленні навчально-виховних засобів, виявленні їх дидактичної потужності з позицій сучасних вимог педагогічної теорії і практики; реалізації інноваційних ідей, трансформованих у конкретних педагогічних цілях, завданнях, технологіях; прогнозуванні інноваційних перетворень

у змісті освіти, навчальних технологіях, навчально-методичному забезпеченні;

6) *професійно-особистісного розвитку* (акмеологічного зростання), що має виявлення у визначенні стратегії самовдосконалення і творчої самореалізації майбутнього вчителя-дослідника, пошуку шляхів перспективного самоздійснення у науково-пізнавальному процесі й майбутній професії, знаходженні актуальних і перспективних можливостей як майбутнього фахівця-дослідника; самопрогнозуванні якостей, затребуваних у майбутній професійній діяльності, визначенні способів їх самоактуалізації і саморозвитку, побудованій індивідуальній моделі акмеологічного зросту; здатності вчитися протягом життя, підтримуючи неперервний хід навчання, обертати науково-пізнавальну діяльність у предмет власного практичного перетворення як вчителя-дослідника, вчителя-професіонала, орієнтуючись на інноваційні форми самовдосконалення;

7) *соціальна компетентність*, що виявляється у здатності до швидкого та оперативного опанування програмами професійно-педагогічної діяльності та поведінки відповідно до культурних цінностей, засвоєного (дослідженого) соціального досвіду, системи соціальних зв'язків та відносин, завдяки сформованого у майбутнього вчителя наукового світобачення, світогляду, системного, міждисциплінарного і діалектичного мислення; готовності до виконання різних соціальних функцій та ролей (вчитель-дослідник, вчитель-вихователь, вчитель-фасилітатор і т.ін.), гармонізації соціальних відносин у системах «вчитель — учень», «учень — учень», «учень — науково-освітнє середовище»; науково-обґрунтованого прогнозування власної соціально-педагогічної діяльності, враховуючи усі чинники впливу на суб'єкт і об'єкт цього процесу, тим самим, доводячи свою конкурентоспроможність у майбутньому професійному житті.

Таким чином, висвітлені компетентності в рамках науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, що узгоджуються із вміннями дослідника (інтелектуальними, дослідницькими, методологічними, рефлексивними, смислопошуковими,

креативними), створюють оптимальну модель поведінки майбутнього фахівця-дослідника.

Підсумовуючи вище викладене стосовно реалізації компетентнісного підходу у формуванні науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, пропонуємо виділити такі напрями впровадження його у професійну підготовку фахівців:

- визначення сукупності компетентностей майбутнього вчителя дослідника (науково-методологічної, інтелектуальної, інформаційної, наукового спілкування, науково-методичної, професійно-особистісного розвитку, соціальної), сформованість яких свідчить про високий рівень досягнення науково-дослідницької культури фахівця;

- розробка та коригування більш точної і діагностично виваженої технології виміру підготовки майбутнього фахівця-дослідника на основі виділених спеціальних компетентностей;

- внесення змін у зміст кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця-вчителя, у яких в узагальненому вигляді представлені вимоги до рівня його теоретичної та практичної готовності, що відповідає державному стандарту вищої професійної освіти;

- внесення змін у навчальні курси, в яких предметні галузі мають бути співвідноситися з різними видами компетентностей, розширення в структурі навчальних програм міжпредметного, дослідницького компоненту.

**Інноваційний підхід.** Виникнення інноваційного підходу у навчальному процесі пояснюється феноменом «швидкого застаріння» знань, організаційно-структурною кризою системи освіти (моносистема, переважно орієнтована на «передачу» знань), що спричинює необхідність удосконалення, модернізації та реформування освітньої системи у напрямку запровадження новітніх технологій. Суттєву роль у дослідженні генезису інноваційної діяльності у педагогічному процесі мають роботи І.М. Богданової, В.І. Журавльова, В.І. Загвязинського, В.А. Кан-Каліка, Н.В. Кічук, М.В. Кларіна, Н.Д. Никандрова, Л.С. Подимової, С.О. Сисоевої, В.О. Сластьоніна, Л.С. Юсуфбекової та ін. В наукових працях проблема створення й запровадження інновацій співвідноситься

з такими достатньо розробленими поняттями, як «запровадження досягнутих відкриттів у практику», «оновлення педагогічної діяльності», «перетворення педагогічного досвіду», «перебудова традиційної системи освіти», «творчість вчителя» і т.ін.

До ключових понять інноваційного підходу, які розкривають його зміст і сутнісні характеристики, необхідно віднести такі поняття-терміни як «інновація», «інноваційний процес», «нововведення». Так, у довідкових джерелах [220; 396], термін «інновація» означає оновлення, зміни, введення чогось нового, новизну. За визначенням В.І. Загвязинського, інновація — це зміст і організація нового, тоді як нововведення — це лише організація нового [165, с. 136]. Під нововведенням розуміють явище, яке несе в собі сутність способу, методики, технології організації нового. Нововведення представляють комплексний, цілеспрямований процес створення, розповсюдження та застосування новини, метою якого є розв'язання проблем (завдань) новими засобами, що призводить до певних якісних змін певної системи та способів забезпечення її ефективності, стабільності та життєспроможності. У свою чергу інноваційний процес відображає зміни, що відбуваються у змісті й організації цього процесу, такий інноваційний процес пов'язаний із переходом до якісно нового стану, з переглядом застарілих норм, положень, ролей.

Інновації (нововведення) як багатовимірне явище в галузі освіти мають свою головну спрямованість — якісне оновлення педагогічної діяльності; технологічний процес їх запровадження розглядається як інноваційний підхід у побудові навчально-виховного процесу. При цьому інноваційність як характеристика педагогічного процесу відноситься не тільки до його дидактичної побудови, а й до його соціально значущих результатів, і, що не менш важливо, до особистісного розвитку вчителя, який відображає його творчो-креативний потенціал, самобутність, сприйнятливість і критичне осмислення педагогічних інновацій, здатність долати стереотипи у професійно-педагогічній діяльності.

Як показує практика, досвід запровадження інноваційного навчання в систему освіти виявляється у двох основних напрямках:

*перший* — адаптація інноваційних технологій до традиційних форм навчальних занять (у цьому разі можна говорити про диференційоване використання потенціалу інноваційного навчання в освітньому процесі); *другий* — організація повного технологічного циклу інноваційного навчання для розв’язання навчальних завдань. Таким чином, у першому випадку ми отримуємо систему активізації традиційних методів і технологій, завдяки нововведенням, у другому — появу якісно нових форм освітньої практики.

Комбінація інноваційних технологій «створює метод» освіти, що веде до фокусування навчання на розвитку функціональності майбутнього вчителя, що виявляється у його здатності розвивати і вдосконалювати власні професійно-особистісні якості. Створений інноваційний процес демонструє рівень інновативності фахівця, його здатність до новаторства, де інновативність виражається у емоційно-ціннісному ставленні до нововведень, сприйнятливості до інновацій, нових ідей у педагогічній системі, досвіду, що представляє не тільки дії з розповсюдження нововведень, а якість особистості, яка характеризується розвиненим чуттям нового, орієнтацією на новизну, нестандартність і оригінальність мислення, потягом до творчості.

Аналіз науково-педагогічних джерел [82; 115; 150; 332; 357] показав, що інноваційні технології навчання частіше розглядаються як освітнє явище, рідше — як культурний феномен суспільства. Подібна пізнавальна традиція формує у вчителя уявлення про інноваційне навчання як про чергову «методику проведення», а не як про «спосіб життя», який виступає ядром моделі розвиваючого навчального середовища. Отже, сьогодні стратегія інноваційного підходу в освіті спрямована на саморозвиток, самоактуалізацію, самовдосконалення суб’єктів інноваційної діяльності, мобілізацію потенціалу (ресурсу) самоорганізації навчання, перенесення його як у систему діяльності того, хто навчає, так і в навчально-пізнавальну діяльність того, хто навчається, коли вихованець виступає в якості провідного ініціативного партнера, що усвідомлює себе як створювача власних сил і як діючу силу.

Грунтуючись на наукових розробках вчених [152; 425; 466] можна виділити такі провідні тенденції, що є властивими для інноваційної діяльності вчителя:

- синтезування інноваційного досвіду і педагогічної науки, що позначається на теоретичному дослідженні фактів, що мають ключове значення для практики, глибокому науковому узагальненні та обґрунтуванні інноваційного досвіду.
- затвердження гуманістичних основ «суб'єкт-суб'єктних відносин» у системі «вчитель-учень», реалізація принципів взаємоповаги, взаєморозуміння, творчої взаємодії у педагогічному процесі; розвиток інтелектуального та індивідуально-творчого потенціалу вихованців;
- творчо-креативний розвиток, і самоздійснення особистості вчителя у процесі інноваційно-педагогічної діяльності; дослідницька спрямованість досвіду вчителів-новаторів.

Узагальнюючи результати аналізу, можна стверджувати, що запровадження інновацій (нововведення) необхідно розглядати як фундаментальний принцип і функцію освітньо-виховних систем, зокрема у вищій педагогічній освіті. Виходячи з того, що вища освіта, як соціально-когнітивний комплекс, функціонує на основі єдності таких функцій, як генерація, трансляція й асиміляція знань, можна припустити, що інновації пронизують усі ці функції. Так, методом генерації є наука (створені наукові знання у формі теорій, концепцій і законів), методом трансляції виступає навчально-пізнавальна діяльність (застосування новітніх технологій, інноваційного навчання), методом асиміляції знань виступають усі види професійної культури.

У контексті інноваційного підходу до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки реалізація цих функцій (генерація, трансляція, асиміляція знань) виявляється у цілеспрямованих діях викладача вищої педагогічної школи щодо розробки науково-методичного забезпечення, авторських програм, створення науково-освітнього

середовища, для яких властива інноваційність. Системоутворюючим чинником цього процесу стають професійні якості викладача, його здатність до продуктивної діяльності й новаторства. Ці якості, виявляючись у різних видах педагогічної і навчальної діяльності викладача, опосередковано впливають на формування майбутнього вчителя-дослідника, створюючи умови для його творчо-креативного саморозвитку і самоздійснення. За цих умов майбутній вчитель набуває навиками володіння елементами творчо-продуктивної інтелектуальної діяльності, вміннями, з одного боку, усвідомлювати відповідність запропонованих методів і засобів навчання з точки зору їх адекватності цілям інноваційної діяльності, її об'єкту та результату, з іншого, співвідносити ту чи іншу інноваційну систему із завданнями науково-педагогічного дослідження. Педагогічні інновації, які виникають, завдяки відкриттю майбутнім вчителем самостійно або шляхом запозичення нової ідеї, мають бути усвідомлені, узагальнені у вигляді ідеї або концепції. Отже, інноваційний підхід у підготовці вчителя-дослідника вимагає створення умов для розкриття творчих можливостей майбутнього фахівця, які співвідносяться з різними напрямками наукової і педагогічної творчості.

Підсумовуючи вище викладене, можна зробити *висновок*: інноваційний підхід у формуванні науково-дослідницької культури майбутнього вчителя вимагає, з одного боку, інноваційної діяльності майбутнього вчителя-дослідника, що виявляється у генеруванні нових (суб'єктивних або об'єктивних) науково-педагогічних знань (концепцій, теоретичних положень, педагогічних принципів тощо), нових ідей стосовно розв'язання науково-педагогічної проблеми, наукової аргументації фактів, а також створенні нових підходів, прийомів та способів навчання, нової логіки педагогічного процесу, виявленні дидактичних можливостей та галузі застосування власних інноваційних розробок тощо. З іншого боку інноваційний підхід вимагає інноваційної діяльності викладача, а саме, впровадження у професійну підготовку студентів нових інтерактивних технологій з метою активізації та інтенсифікації процесів, пов'язаних із дослідницькою, методологічною, рефлексивною,

смыслопошуковою, інноваційною діяльністю майбутнього вчителя-дослідника.

**Контекстний підхід.** Створити умови для взаємопроникнення навчальної і професійної діяльності дозволяє розроблений А. О. Вербицьким [93] контекстний підхід до професійного навчання, підхід, в якому поняття «контекст» виступає смыслоутворюючою категорією. Сутність цього методу полягає у відтворенні навчального процесу в контексті майбутньої професійної діяльності, завдяки реалізації реальних педагогічних ситуацій, що вимагають розв'язання конкретних професійних завдань. Отже, контекстний підхід обумовлює орієнтацію студента на професійну діяльність, що моделюється у професійній підготовці.

В умовах контекстного підходу оволодіння професійною діяльністю забезпечується в рамках і засобами якісно нової навчальної діяльності, структурно та функціонально ізоморфною професійній діяльності. Моделювання в навчальній діяльності студентів ситуацій професійної діяльності дозволяє розглядати зміст майбутньої професійно-педагогічної праці фахівця в контексті реальних навчальних і життєвих відносин. Така організація навчального процесу у вищій школі сприяє не тільки ефективному засвоєнню і творчому застосуванню знань, вмінь, навиків і певних зразків поведінки, а й усвідомленню і прийняттю їх як необхідних умов для розвитку професійно і особистісно значущої педагогічної діяльності. Отже, контекстний підхід забезпечує рівень особистісного включення майбутніх фахівців у процеси пізнання, оволодіння різними способами і елементами професійної діяльності.

Застосування концепції контекстного навчання на практиці переконує в тому, що стратегічним напрямком інтенсифікації і активізації навчального процесу є не збільшення обсягу інформації, що передається, її пресування або прискорення пізнавальних процесів, а створення дидактичних умов для осмислення навчання, його професійної домінанти на особистісному та соціокультурному рівні. Особистісний смисл активності студентів виявлятиметься у свідомому засвоєнні навчальної інформації, формуванні через неї

посередньо цілісного уявлення про майбутню професійну діяльність, її структурні компоненти.

*Контекстне навчання* передбачає врахування двоїстої природи навчальної інформації, яка, з одного боку виступає засобом пізнавального процесу, з іншого — органічною складовою професійної культури, професійної діяльності, що поєднує теоретичні і практичні знання і досвід. Неврахування цієї двоїстості, суперечливості, призводить до того, що засвоюється не сама культура та професійна діяльність як її складова, а тільки засіб її засвоєння, тобто інформація, що не має зв'язку з майбутньою професійною діяльністю. Звідси формальність засвоєння знань, виникнення труднощів у застосуванні їх на практиці. Відчуженість навчальної інформації від майбутньої професійної життєдіяльності, динаміки розвитку професійної культури призводить до відірваності навчальної діяльності від контексту як соціокультурного, професійного буття, так і потреб самої особистості майбутнього фахівця. В результаті особистість знаходиться поза процесами розвитку і саморозвитку. Необхідність подолання такого стану спричинює перехід до неперервної освіти — від пізнання до професійної діяльності й навпаки, — як механізму відтворення соціокультурного досвіду.

З позицій концепції контекстного навчання продуктивніше розглядати не два провідних типи діяльності — навчання та професійну діяльність, а два різних етапи розвитку однієї і тієї ж діяльності в її генезисі. Тому важливо сформулювати у студентів цілісну структуру діяльності учіння у взаємозв'язку усіх складових її компонентів (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної діяльності). Проектування такої структури діяльності того, хто навчається, актуалізує пошук необхідних способів організації всієї системи навчальних дій, що забезпечують ефективне засвоєння професійного і соціокультурного досвіду. Моделювання у формах навчальної діяльності студентів реальних професійно-педагогічних зв'язків і відносин дозволяє подолати розрив між теорією і практикою, досягти цілей не тільки професійного, а й загальнокультурного розвитку особистості майбутнього фахівця.

У цих умовах майбутній фахівець-вчитель в процесі професійної підготовки свідомо вибудовує свою поведінку, створюючи «міст» між минулим (інформація, що складає зміст навчання), теперішнім (діяльність щодо засвоєння змісту освіти) і майбутнім (застосування знань у функції засобу регуляції майбутньої професійної діяльності). У контексті минулого і майбутнього, що супроводжується переосмисленням майбутнім фахівцем значення навчання для досягнення певних висот у професійному житті, з'являється смисл теперішнього, що обумовлює активну життєву позицію студента, його особистісне включення у процеси пізнання.

Організація контекстного навчання передбачає розробку спеціальної технології, низку форм і методів, які забезпечують поступовий перехід, а не стрибок від навчальної діяльності академічного типу до професійної. При цьому відбувається послідовна трансформація діяльності студента, а саме: навчальна діяльність трансформується в квазіпрофесійну (наприклад, ділові ігри, семінари-диспути, семінари-дослідження), після чого — у навчально-професійну (науково-педагогічна практика, НДРС), що створює умови для природного переходу від навчання до майбутньої діяльності вчителя-дослідника. Такі умови забезпечують поступовий перехід від найбільш абстрактних навчальних моделей, що реалізуються у рамках окремо взятих навчальних дисциплін, до більш конкретних предметних і міжпредметних моделей, які спрямовані на відтворення цілісної професійно-педагогічної праці.

Згідно з контекстним підходом будь-яка навчальна дисципліна, що викладається у вищому навчальному закладі, вивчається в контексті майбутньої професійної життєдіяльності фахівця, а зміст дисципліни модифікується залежно від профілю і спеціалізації навчання. Як зазначає З.О. Решетова [449], у змісті та способі побудови навчального предмету мають відображення не тільки поняття, закони, теорії та факти відповідної науки, а й спосіб мислення, що властивий даному етапу розвитку науки, що вивчається, ті методи пізнання, якими вона користується. У зв'язку з цим у фундамент навчальної дисципліни закладається системна основа предмету науки у вигляді знань і способів мислення і логіка

системного розкриття цього предмету. Проектується діяльність студента щодо засвоєння необхідної навчальної інформації, яка складає зміст навчання, через комплекс спеціально підібраних навчальних завдань, моделюючих основні типи професійних завдань. Отже, має проектуватися як навчальний предмет, так і діяльність щодо засвоєння його змісту, виходячи з цілісної моделі майбутньої професійної діяльності майбутнього вчителя і цілісної педагогічної моделі його підготовки. У цьому сенсі навчальний предмет стає динамічним, множинним, що відповідає логіці переходу від навчання до професійної праці.

Таким чином, вимоги до професійної діяльності фахівця набувають системоутворюючого характеру, вони задають контекстний принцип побудови і розгортання не тільки окремих навчальних дисциплін, а й зміст всієї професійної підготовки студентів у вищій педагогічній школі.

Узагальнюючи вище викладене, дійдемо наступного висновку: для досягнення цілей формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки необхідна організація такого освітнього процесу, який, по-перше, забезпечував би перехід, трансформацію одного типу діяльності (пізнавальної) в іншу (професійну) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій (вчинків), засобів, предметів та результатів діяльності; по-друге, дозволив дозовано вводити усі види та форми науково-дослідницької діяльності як у навчальну, так і у професійну діяльність. Така організація контекстного навчання сприятиме реалізації інтеграційних процесів стосовно теорії і практики, освіти і науки і створить умови для появи принципово нової предметної основи підготовки майбутнього вчителя-дослідника.

Таким чином, розглянуті науковометодологічні підходи — компетентнісний, інноваційний та контекстний — можуть стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованого навчання, спрямованого на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти та науки.

#### **4.2. Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців педагогічної справи в процесі професійної підготовки**

З метою реалізації провідних напрямків розбудови національної освіти, досягнення ефективної професійно-педагогічної освіти майбутнього фахівця, створення інтегральної наскрізної системи залучення студентів до науково-дослідницької, поряд із розв'язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, виникає необхідність визначення змісту професійної підготовки, спрямованої на формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів. У Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України вказується на запровадження сучасних підходів до інтеграції освіти і науки у справі підготовки майбутніх бакалаврів, магістрів та аспірантів. Як наголошує В.Г. Кремень [241], ідея спільного розвитку науки та вищої освіти, органічного використання науки як бази забезпечення високої якості вищої освіти має бути присутня на всіх напрямках діяльності в системі «викладач-студент».

Як відомо, інноваційні аспекти, на освоєння яких зосереджена сучасна система вітчизняної освіти, ініційовані Болонськими домовленостями, серед яких на першому місці стоїть вимога органічного поєднання педагогічної науки і освіти, органічного використання науки як бази забезпечення високої якості вищої освіти на всіх напрямках професійної підготовки, забезпечення високого ступеня диверсифікованості програм, інтеграції навчального процесу і наукових досліджень, індивідуалізації освіти, інтеграції в міжнародний академічний простір.

Не можна не погодитися з тим фактом, що наука була й залишається домінуючою характеристикою освіти, в свою чергу освіта залишається єдиною можливим шляхом «великої науки» [341, с. 296]. Тому вкрай актуальною і необхідною виявляється глибока і всебічна взаємодія фундаментальної науки і освіти, що забезпечує створення загальнонаукового середовища, включення студентської молоді до життя наукового співтовариства, що впливає

на формування її цілісного світогляду та цілісного науково обґрунтованого бачення картини світу. За цих умов відбувається й фундаменталізація самої освіти та інкорпорація постійно зростаючих наукових досягнень у її змісті.

Сучасне суспільство наближається до створення нового культурного простору, в якому освіта і наука відіграватимуть домінуючу роль, саме тому особливої актуальності набувають взаємозв'язки у системах «освіта — культура», «освіта — наука», «культура — наука». Сучасне суспільство підійшло до формування такого феномена, як *науково-освітній простір*, де спостерігається кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі [341]. Отже, вузівський сегмент науки має розглядатися, з одного боку як самостійний елемент наукового простору, а з іншого — ядро підготовки педагогічних кадрів.

Умови взаємодії наукового і соціокультурного прогресу ставлять новий комплекс завдань щодо досягнення високого рівня освіченості і культурної розвиненості майбутніх дослідників в галузі педагогічної освіти, а саме:

- засвоєння науково-педагогічних, методологічних, предметних знань, формування вмінь наукового, дослідницького, евристичного пошуку, нових дослідницьких схем, інтелектуальних дій; формування здатності до творчого осмислення інформації, нарощування нових знань, сутнісного розуміння соціокультурних та педагогічних явищ;
- формування таких компетентностей, як науково-методологічна, інформаційна, інтелектуальна, наукового спілкування, науково-методична, професійно-особистісного розвитку, соціальна відповідно до європейських і національних вимог стосовно сучасного освітянина-дослідника;
- орієнтація на гуманістично орієнтовані ціннісно-сміслові та нормативно-регулятивні установки культури, введення їх до критеріїв оцінок, принципів і способів реалізації науково-дослідницької діяльності в галузі педагогічної освіти;

- ознайомлення з провідними принципами соціокультурної взаємодії, функціональними ролями майбутнього вчителя, засобами входження до соціально-педагогічної практики, що забезпечують мобільність й адаптацію майбутнього вчителя до нових соціокультурних умов; формування готовності й здатності до саморозвитку, самоосвіти, самовизначення.

Розкриття змістовно-організаційної складової формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки передбачає визначення особливостей навчально-виховного процесу відповідно до стратегічних орієнтирів трансформації системи вищої педагогічної освіти і потребує розв'язання низки питань, об'єднаних навколо механізмів науково-пізнавальної діяльності, які в свою чергу фокусуються на проблемі професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя-дослідника. До таких питань професійної підготовки необхідно віднести такі, що стосуються створення умов щодо

1) оволодіння сукупністю вмінь (аналітичних, методологічних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних), які характеризують рівень акмеологічного розвитку майбутнього вчителя-дослідника;

2) формування ціннісно-смислової позиції студента-дослідника до науки, наукового пізнання, наукової творчості, усвідомлення майбутнім вчителем значущості науки як важливого елемента культури, наукового мислення як життєво необхідного придбання і «всепланетного явища» (В.І. Вернадський), розуміння гностичної й культурно-світоглядної функції знань, новацій у широкому значенні слова, орієнтація на створення особистісної позиції у науково-педагогічному дослідженні;

3) розвитку науково-педагогічного мислення, що характеризується поліпарадигмальною спрямованістю, інтегративністю, діалектичністю, рефлексивністю, евристичністю і виступає засобом системного об'єктивного осмислення педагогічної дійсності та створення сучасних інноваційних технологій;

4) забезпечення усіх напрямків рефлексивної роботи свідомості майбутнього фахівця: від світоглядних до філософсько-наукових; формування світоглядної рефлексії, яка включає в себе основні компоненти змістовного характеру — онтологічну, гносеологічну, історико-філософську, наукову, аксіологічну, етичну.

У цьому контексті необхідно говорити про формування нового розуміння вищої освіти, ефективної з погляду суспільства і людини, найважливішим результатом якої є певна «система координат», що визначає поведінку й діяльність майбутнього вчителя-дослідника і знаходиться в його особистісному арсеналі. Реалізація усіх можливостей дослідника здійснювана лише за наявності відповідного рівня професійно-особистісного потенціалу, який дозволяє протистояти циркулюючим інформаційним потокам, виявляти стійкість відносно їх деструктивної складової, знаходити найбільш адекватні методи пізнання, способи оцінно-аналітичної, творчої пошукової та науково-дослідницької діяльності, що дозволить реалізовувати власні соціокультурні потреби й забезпечити перманентний саморозвиток й самоудосконалення.

Вбачається найбільш ефективним формування науково-дослідницької культури студентів в процесі професійної підготовки за умов спеціально організованого процесу навчання, що відповідає основним принципам *розвиваючого й проблемного навчання*. Як відомо [139; 309], навчання стає розвиваючим, якщо воно спрямоване на активізацію мисленнєвої діяльності вихованців, формування у них здатності самостійно здобувати знання. У цьому сенсі навчання розглядається не тільки як засіб, основа інтелектуального розвитку особистості, а й фактор її культурного розвитку. Розвиваюче навчання дозволяє якісно змінювати усі пізнавальні процеси, при цьому зміни, що відбуваються в особистісному розвитку вихованця, характеризуються появою нових розумових структур, набуттям досвіду виконання нових більш складних розумових дій (операцій). Таке удосконалення аналітико-синтетичної діяльності тих, хто навчається, призводить до нового структурування інтелекту, до створення його цілісності. Розвиваюче навчання дозволяє виховувати як окремі значущі якості особистості майбутнього

вчителя-дослідника, так і впливати на формування функціональних систем, завдяки яким відбувається реалізація основних видів діяльності (учіння, спілкування, науково-дослідницької діяльності) й здійснення професійно значущих форм поведінки.

Технологія розвиваючого навчання передбачає спеціальне цілепокладання в освіті, реалізацію когнітивної таксономії цілей, визначення ціннісних характеристик освіти. Серед технологій розвиваючого навчання в контексті формування науково-дослідницької культури студентів, майбутніх вчителів, особливого значення набувають технології проблемного навчання, спрямовані на керівництво евристичними способами навчального і наукового пізнання і педагогічне проектування дослідницької логіки навчального процесу. Як наголошує В.В. Краєвський [237], навчання може бути обґрунтоване тільки з точки зору гносеології, яка дозволяє побачити виникнення, становлення й саморух процесу навчання. Навчання стає доцільним, якщо ставити завдання наблизити рівень знань людини до сучасного наукового знання. Науковець слушно вказує на те, що процеси навчання і пізнання діалектично пов'язані й відрізняються взаємообумовленістю та взаємозалежністю: якщо процес пізнання діалектично складний і суперечливий, таким буде і процес навчання. Отже, навчальний процес необхідно розглядати у взаємозв'язку з особливостями пізнавальної діяльності тих, хто навчається.

Головне дидактичне призначення проблемного навчання — у педагогічному керівництві активної творчо-пошукової діяльності вихованців. Проблемне навчання слід розглядати не як автономний, конкретний метод, а як загальнодидактичну характеристику системи методів, технологію навчання. Технологічна стратегія проблемного навчання ґрунтується на взаємодії між суб'єктом, що пізнає, і пізнаваним об'єктом у формі механізмів генезису інтелектуальних операцій. Проблема логічна структура навчальної інформації веде до внутрішнього сприйняття інформації студентом, її смислового розуміння, цілеспрямованого і мотивованого засвоєння, а також систематизації і вибудовування змістовно-логічних схем освітнього процесу, що спричинює активізацію,

розвиток і узагальнення наукових знань, умінь приймати професійні рішення і рефлексивно контролювати власні дії.

В умовах такої організації навчального процесу необхідне:

— цільове структурування навчального матеріалу відповідно до логіки науки і логіки навчального пізнання та адекватно завданням освітнього процесу у вищому навчальному закладі;

— розробка спеціальних способів керівництва навчальним процесом з метою послідовного підвищення рівня навчально-дослідницького стилю пізнання і формування у студентів наукового мислення, наукового світогляду і наукової свідомості;

— максимальне наближення навчальної діяльності до евристичної, творчо-пошукової, науково-дослідницької.

Особливого значення у професійній підготовці студентів-дослідників відповідно до сучасних вимог вищої педагогічної школи набувають такі тенденції професійної освіти, як *інтенсифікація та інтеграція*. Маючи вираження в організації навчального процесу, інтенсифікація розглядається як досягнення максимальної ефективності професійної підготовки фахівців на основі системного удосконалення процесу професійної освіти. Така тенденція має наступні прояви:

- інтенсифікація навчальної праці, тобто навчання на достатньо високому рівні складності, що актуалізує набуті знання студентів, стимулює їх активну дослідницьку, творчо-пошукову, евристичну діяльність;
- підвищення теоретичного рівня навчального матеріалу, включення до нього узагальнених знань про зміст, засоби, предмет майбутньої професійно-педагогічної та науково-дослідницької діяльності, розкриття їх методологічних засад;
- впровадження новітніх освітніх технологій, створюючи дидактичні умови для активізації інтелектуальної і рефлексивної діяльності студентів, розвитку їх системного, евристичного, науково-педагогічного мислення;
- оптимальне співвіднесення форм і методів навчання, технологічних засобів, що спонукає студентів до самоактуалізації

і самовизначення, пошуку ціннісних орієнтирів у навчально-пізнавальному процесі, формує вмотивованість до наукового пізнання як до процесу і результату діяльності, дослідницьких методів вивчення педагогічної дійсності;

- уніфікація змісту освіти в умовах інтеграції професій, що забезпечуватиме розширення професійних можливостей фахівця, його мобільність в умовах інтенсивного розвитку науки і сучасних технологій.

Отже, інтенсифікацію та активізацію навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності майбутнього вчителя необхідно розглядати у контексті підвищення активності, самостійності, рефлексивності особистості студента, що потребує створення необхідних умов для формування цих особистісних якостей дослідника.

Щодо інтеграції у вищій педагогічній освіті, то її основні шляхи і напрями пов'язані, насамперед, із розробкою інтегрованих освітніх програм, створенням інтегрованих навчальних курсів, комплексних (інтегрованих) занять. Характер інтегрування може бути різним, а саме: інтеграція, заснована на об'єднанні суміжних дисциплін (однієї спеціалізації); інтеграція знань з різних галузей (науки, мистецтва, техніки); інтеграція, спрямована на поєднання теоретичних курсів спеціальних дисциплін і практичних занять.

Додержуючись логіки наших міркувань, вважаємо, що формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки, її складових (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної) буде найбільш ефективним за умов застосування таких способів інтегрування [356] як:

*міжпредметність* — коли при вивченні навчальної дисципліни застосовуються знання з інших дисциплін, а набутті міждисциплінарні знання дозволять всебічно і системно підходити до розв'язання науково-педагогічних проблем;

*координація* — коли викладач орієнтується на інші галузі знань, вибудовуючи свій курс лекційно-семінарських занять у єдиній логіці професійної діяльності, а науково-дослідницька діяльність набуває наскрізного характеру;

комбінування декількох дисциплін в одну, яке може здійснюватися як шляхом одночасного дослідження різних аспектів певного педагогічного явища, так і завдяки розгляду цього явища послідовно — спочатку однією дисципліною, потім іншою;

*постановка міжпредметних навчальних і професійних проблем, пошук їх розв'язання, застосовуючи інформацію з різних наук (теоретичний і практичний матеріал з різних дисциплін).*

Така організація навчального процесу, у якому концентруються різні способи інтегрування, сприятиме багатоаспектному, багатовимірному вивченню педагогічних явищ у діалектичній логіці, враховуючи усе різноманіття форм їх проявів та протиріч, а також баченню багатовекторного функціонування тієї чи іншої педагогічної системи у динаміці або статичності.

Слід зазначити, що умови наукового прогресу ставлять перед необхідністю долати рамки накопиченої інформації, що викликано інтенсивним розвитком прикордонних галузей інформації. Усе це передбачає відновлене структурування наукових знань майбутнього вчителя-дослідника і являє собою складну проблему поглиблення фундаменталізації освіти. Незважаючи на деяку зовнішню несумісність понять «фундаменталізація» та «культура», не можна не визначити наявність у них точок зіткнення, тому правомірна в сучасних освітніх умовах їх інтеграція і взаємодія.

Своєрідністю професійної підготовки, мета якої формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців, є органічне поєднання фундаментальної, культурологічної, загальнонаукової, методологічної та світоглядної підготовки, що забезпечує всебічне становлення вчителя-дослідника. Згідно з позицією В. А. Садівничого [507] еталонним може бути фундаментальна освіта, що спрямована на розповсюдження наукового знання як невід'ємної частини світової культури. Фундаментальність вищої освіти, за твердженням науковця, це поєднання наукового знання та освітнього процесу. З точки зору дидактики, фундаментальність освіти характеризується такими принципами, як науковість, систематичність та послідовність. Виходячи з позиції системного підходу, фундаментальність освіти характеризується цілісністю, взаємопов'язаністю

та взаємодією усіх її елементів, а також наявністю системоутворюючих стрижнів. У цьому контексті фундаментальність освіти варто розглядати як спрямованість змісту освіти на методологічно важливі, інваріантні елементи людської культури, що сприяють ініціації, розвитку та реалізації творчо-евристичного потенціалу вихованців, забезпечують якісно новий рівень його інтелектуальної і морально-ціннісної культури, створюють потребу в саморозвитку і самоосвіті впродовж усього життя особистості у швидко мінливих соціально-економічних й технологічних умовах. Фундаментальність підготовки вчителя визначається, по-перше, глибиною його знань про освіту як соціокультурний феномен, природа, структура й зміст якого має відображення у цілому спектрі гуманітарного (антропологічного) знання; по-друге, здатністю усвідомлювати ціннісний смисл знання, добирати, інтерпретувати, самостійно конструювати навчальний модус певної навчальної дисципліни. Специфіка професійно-педагогічної фундаментальності — у первинності загальної гуманітарної бази, комплексного гуманітарного знання, що слугує підґрунтям для спеціальної підготовки.

Загальною метою *культурологічної підготовки* є введення студента-дослідника у простір світової та вітчизняної культури, розкриття таких головних векторів її розгортання як наука, освіта, мистецтво; практична «інтеріоризація» та «асиміляція» культурного досвіду, формування уявлення про людину як творіння і творця культури, усвідомлення значущості педагогічної діяльності у культурних процесах, визначення особистісного сенсу наявних педагогічних традицій, розуміння цінності гуманітарної, культуроцентричної парадигми, яка вносить «людський вимір» в усі сфери суспільного життя, де людина культури виступає головною ідеєю парадигми і метою освіти. Культурологічна підготовка передбачає формування аксіологічної спрямованості професійного мислення майбутнього вчителя, що вимагає переходу від нормативно-опісового до його креативно-аналітичного типу; становлення особистісної культури фахівця у науково-педагогічній творчості як способу його самореалізації, самоактуалізації. У цьому контексті наука розглядається як один із системотвірних факторів культури,

що призводить до суттєвих зрушень у «культурній» зумовленості способу життя, цінностей, мотивів поведінки і характеру самосвідомості особистості вчителя-дослідника. Реалізація культурологічного підходу передбачає вивчення сукупності педагогічних ідей та концепцій, що розробляються різними науковими школами та вченими у русі різноманітних філософських поглядів, методологічних орієнтирів, які розвиваються у контексті світової цивілізації. В цих умовах кожен студент, виявляючи себе як суб'єкт пізнавального процесу, визначає для себе найбільш сприйнятливі ідеї, концепції та теорії, які у майбутньому слугуватимуть підґрунтям у здійсненні педагогічних досліджень, розробці педагогічних технологій, формуванні особистісного педагогічного кредо. Культурологічна освіта забезпечить гнучкість, взаємодоповнення та взаємодію усіх складових професійної підготовки: професійно-педагогічної, загальнонаукової, світоглядної й методологічної підготовки фахівців у галузі освіти.

*Методологічна підготовка* спрямована на формування культури мислення, методологічної свідомості (самосвідомості) студента і передбачає знання методологічних норм, методологічних орієнтирів й умінь застосовувати їх у процесі педагогічних досліджень. Методологічна підготовка забезпечує свідоме проектування, моделювання та конструювання науково-педагогічного дослідження відповідно до його методологічних характеристик, додержуючись певної логіки у вивченні педагогічного об'єкту; дає уявлення про методологічні підходи, які дозволяють визначити основні напрямки, принципи, загальну стратегію й тактику дослідження, сформувати наукову позицію стосовно обраної проблеми і вибудовувати на цій основі систему дослідницьких дій. Методологічна підготовка формує поняття про складний характер взаємозв'язку законів, цілей, принципів і технологій педагогічного процесу, спрямована на осмислення онтологічних основ педагогічної реальності, цілісного розуміння й критичного і прогностичного пояснення педагогічної дійсності і виявляється у сформованій педагогічній філософії майбутнього вчителя. Спеціальному аналізу мають бути піддані такі питання, як методологічна функція знань

і теорій відносно певного дослідження, методологічні характеристики науково-педагогічного дослідження, евристична потужність принципів діалектичної логіки, перетворення цих принципів на інструмент розв'язання науково-педагогічних проблем, нормативна функція ідеалів, цілей, законів і принципів педагогіки, «наукоємність» педагогічної практики як однієї із вимог її якості тощо.

*Загальнонаукова підготовка* — це творчий процес набуття наукових знань стосовно педагогічних теорій, фактів, принципів, законів, категорій і т.ін., їх актуалізація, активізація й осмислення з метою ефективного здійснення навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, соціально значущої професійної діяльності; формування широкого наукового кругозору, ерудиції, здатності «йти в ногу» із стрімко розвиваючим науковим прогресом, уміння вести наукові дискусії, володіючи способами наукової комунікації; формування готовності до генерування нових ідей, гіпотез, знань, впровадження новітніх технологій, застосування теоретичних знань на практиці, бачення власних стратегій комплексного розв'язання педагогічних проблем; оволодіння технікою педагогічного експерименту, усвідомлюючи логічний ланцюжок — навіщо спостерігати (мета), що (об'єкт дослідження), яким чином (за яких умов), співвідносячи дослідницькі завдання з педагогічними, простежуючи їх зв'язок із проблемою та метою наукового дослідження; озброєння студентів цілим спектром різноманітних засобів та методів наукового пізнання, вмінням їх комбінувати, розширювати контекст дослідницького пошуку, поглиблюючи його міждисциплінарний, інтегруючий характер.

*Світоглядна підготовка* спрямована на формування і становлення наукового світосприйняття, світорозуміння, світоуявлення, світопізнання, світовідчуття майбутнього вчителя-дослідника, що має відображення у його ціннісній системі — ідеалах, поглядах, переконаннях, цілях, оцінках. Слугуючи формуванню наукової картини світу, світоглядна підготовка дає уявлення про систему та структуру сучасного науково-педагогічного знання, усвідомлення їх гностичної, культурно-просвітницької розвиваючої та прогностичної функцій. Засвоєні студентами знання перебувають

у постійному русі і переформатовуються відповідно до завдань пізнавальної, творчо-пошукової і науково-дослідницької діяльності. Центальною ланкою підготовки виступає формування світоглядних позицій дослідника, які визначають його ставлення до: 1) дослідницького пошуку як до способу буття, що набуває екзистенціального сенсу; 2) наукових норм та ідеалів, розуміючи їх регулятивну функцію тільки в оцінному полі моралі; 3) гуманістичного ідеалу й цінностей, яким підпорядкований процес індукції нових ідей, наукових тверджень, суджень; 4) наукових знань, які розглядаються через призму пізнавальних, морально-етичних, практичних цінностей; 5) аксіологічного підходу як методологічної основи дослідження, понятійного апарату педагогічної аксіології; 6) свого «образу-Я» як педагога-дослідника, власних можливостей стосовно професійного самовизначення.

Таким чином, предметом професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника, яка має бути соціально і культурно зорієнтованою, стає *педагогічний процес* формування професійно-важливих якостей вчителя-дослідника (наукового мислення, наукового світогляду, методологічної свідомості, рефлексії, ціннісного становлення до науки і наукового знання тощо) і *педагогічна система*, що задає цільові, змістовні і власно технологічні компоненти такого формування, і виявляється у цілісній, комплексній культурологічній, фундаментальній, загальнонауковій, методологічній, світоглядній підготовці майбутнього фахівця-вчителя.

Сферою такої комплексної професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника виступають лекційно-семінарські заняття, педагогічна і науково-педагогічна практика, науково-дослідна робота.

Центральне місце у характеристиці процесу навчання, спрямованому на формування науково-дослідницької культури майбутніх випускників-вчителів в процесі професійної підготовки, ми відводимо *категорії «знання»*. Цей термін по-перше, характеризує одну з найважливіших цілей навчання, по-друге, визначає, вказує на засіб педагогічного впливу, по-третє, розкриває зміст,

внутрішню сторону педагогічного процесу, по-четверте, означає матеріал, у якому втілюється педагогічний задум.

Розглядаючи знання в якості змісту педагогічного впливу, необхідно акцентувати увагу на тому факті, що передбачені навчальними планами й програмами знання (зокрема педагогічні знання як форми нормативної концептуалізації практичної педагогічної діяльності) мають бути у певній формі включені у структуру індивідуального досвіду студентів, засвоєні ними у вигляді понять, закономірностей, принципів тощо. Таким чином, викладачеві необхідно вміти «переплавити» знання, застигле у підсумкових формах, у процес навчально-пізнавальної діяльності; трансформувати план вираження знань у знаковій формі у план змісту навчальної дисципліни; перевести схеми, що виражають знання, у зміст мисленневої діяльності студентів, перетворити знання у засіб формування суб'єкта пізнавальної діяльності; вибудувати зміст навчання відповідно до принципу науковості, який вказує на те, що зміст повинен формуватися з фонду знань, накопиченого і прийнятого сучасними науками, а з іншого — науково обґрунтувати процес навчання, його організацію, засоби й методи. Отже, знання в навчальному процесі виступають в якості мети, результату і засобу педагогічного впливу.

Як засіб педагогічного впливу знання представляють різноманіття методів навчання, що використовуються у педагогічній практиці, і мають бути охарактеризовані з позицій застосованих при цьому знаннєвих конструкцій. Сам метод навчання необхідно розглядати як спосіб управління навчально-пізнавальною, творчо-пошуковою, науково-дослідницькою діяльністю студентів за допомогою вибору певної, адекватної можливостям вихованців і цілям навчання, способу формування знань і певної послідовності їх використання. Процес цілепокладання навчання буде представляти складну, системну діяльність викладача щодо вибудовування цілої ієрархії цілей: від найбільш узагальнених, що диктуються загальними вимогами до підготовки професіонала, через цілі навчання з даної спеціальності, професії, які визначаються вимогами до особистості спеціаліста даного профілю, до цілей навчання за конкретною дисципліною. Отже, обираючи той чи інший метод

навчання, викладач визначає певні засоби управління діяльністю студента. Будучи присутнім у складі педагогічної діяльності, екстеризуючись через неї, знання виступають в якості регулятора навчально-пізнавальної діяльності.

Таким чином, підсумовуючи вище викладене зробимо висновок: в розрізі вузівського навчально-виховного процесу знання для студентів є предметом і умовою реалізації навчально-пізнавальної, творчо-пошукової і науково-дослідницької діяльності, для викладача — предметом конструювання навчального матеріалу, в якому втілюється його педагогічний задум. Категорія «знання» задає певний ракурс висвітлення навчально-виховного процесу, дає всеохоплюючу характеристику даного процесу.

Ураховуючи той факт, що педагогічний вплив набуває сенсу і має значення тільки у складі цілісної педагогічної діяльності, являючи собою реалізовану в часі єдність задуму (наміру, проекту) та його здійснення (результату, виконання), сформулюємо такі важливі принципи його реалізації в контексті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

- *принцип об'єктивної орієнтованості змісту педагогічного впливу*: знання завжди предметні, тому навчально-пізнавальна, науково-дослідницька діяльність має бути організована як вивчення деякого предметного різноманіття;
- *принцип особистісної орієнтованості*: в якості кінцевого ефекту педагогічного впливу повинна розглядатися особистість студента-дослідника, а педагогічний вплив має відображати певну позицію особистості викладача-науковця;
- *принцип імперативності*: об'єктивно орієнтований зміст педагогічного впливу, тобто знання про об'єкт пізнання, повинні бути модифіковані пізнавальною установкою суб'єкта педагогічного впливу, як такі, що підлягають обов'язковому засвоєнню;
- *принцип системності*: педагогічний вплив має бути системним, орієнтованим на інтегративну структуру особистості майбутнього вчителя; системний підхід передбачає включення тих, хто навчається, у багатосторонню

навчально-пізнавальну діяльність, застосовуючи певні методи пізнання, види і форми навчальної та науково-дослідницької діяльності, ураховуючи розвиненість професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців;

- *принцип рефлексивності*: викладачу необхідно розглядати власний творчо-інтелектуальний потенціал (знання, ціннісні орієнтації, здібності) як суттєвий фактор ефективності педагогічного впливу;
- *принцип гармонійності*: одиничний педагогічний вплив має бути включений у систему (сукупність) інших педагогічних впливів, щоб сприяти досягненню загального ефекту — формуванню науково-дослідницької культури особистості майбутнього вчителя;
- *принцип динамічності*: система дидактичного управління має характеризуватися динамічністю, поступовим рухом процесу навчання, розширенням і генералізацію педагогічних впливів.

Таким чином, педагогічний вплив необхідно трактувати як цілісний, відносно завершений акт педагогічної діяльності, кожен аспект якої можна представити як варіант функціонування певної педагогічної системи, зокрема формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя в процесі професійної підготовки.

Особливої значущості у всебічній професійній підготовці майбутніх вчителів-дослідників набуває *науково-дослідна робота*, раціональна організація якої, з одного боку, виступає головною умовою, комплексним засобом, системоутворюючим чинником формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, з іншого, містить значний резерв підвищення ефективності та інтенсифікації науково-пізнавального процесу та якості педагогічної освіти майбутнього фахівця.

Організація науково-дослідницької діяльності студентів потребує підвищення рівня її культуро- та наукоємності, поширення різних інтерактивних та евристичних форм підготовки. Виявляється

доцільним зміна функцій та завдань науково-дослідницької діяльності студентів: ця діяльність має стати обов'язковою частиною всебічної підготовки, органічно пов'язаною з навчальною і професійно-педагогічною діяльністю студентів. Зміни у пізнавальному процесі мають вираження у таких пріоритетних напрямках як: зміна статусу науки, набуття нею нової інтегративної функції, що передбачає інтенсивне використання наукових знань у різних сферах професійної діяльності; розглядання розвитку науки в культурно-історичному контексті, гуманітаризація науки і переосмислення її ролі й місця в розвитку людства; застосування еволюційно-синергетичного, системно-інформаційного та гуманістично зорієнтованого підходу у навчальному процесі як нового стилю мислення майбутнього вчителя.

Основними способами реалізації науково-дослідної роботи студентів у розрізі професійної підготовки вважаються такі [312]:

науково-дослідна робота, що є складовою навчального процесу і обов'язковою для всіх студентів (виконання практичних та контрольних робіт, що містять елементи проблемного пошуку, здійснення ІНДЗ, написання рефератів, участь у наукових семінарах, підготовка та захист курсових, дипломних, магістерських робіт, виконання завдань дослідницького характеру під час педагогічної практики тощо);

- 1) науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом, тобто участь у наукових гуртках, в студентських інформаційно-аналітичних секціях, виконання наукових робіт у межах творчої співпраці кафедр факультетів;
- 2) написання тез, доповідей, публікацій, захист дослідницьких проектів і т.ін.;
- 3) участь у наукових конференціях, олімпіадах, конкурсах тощо;
- 4) рекламна лекторська діяльність.

Особливістю науково-дослідної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі стає її зв'язок, з одного боку, з навчальним процесом, з іншого боку, з профілем майбутньої спеціальності фахівця. Органічна єдність цілей і напрямів навчально-пізнавальної,

науково-дослідної та виховної роботи, тісний взаємозв'язок усіх форм і методів, що здійснюється у навчальному і позанавчальному процесі є головною умовою організації науково-дослідницької діяльності студентів. Науково (навчально)-дослідну роботу студентів ми розглядаємо, по-перше, як важливіший стратегічний напрямок удосконалення якості професійної підготовки у вузі; по-друге, один із головних засобів формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів; по-третє, засіб неперервної професійної самоосвіти і самоудосконалення.

Напрямок на об'єднання, синтез навчальної і науково-дослідної роботи, поглиблення їх нової єдності в усіх ланках структури вищих педагогічних закладів стає пріоритетним у формуванні науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки. Такий напрямок передбачає організацію навчально-науково-педагогічних об'єднань у рамках вищої педагогічної школи, студентських наукових об'єднань при кафедрах, залучення до викладання провідних фахівців науки (мистецтва), поєднання академічної науки і науки вищих навчальних закладів, участь студентів у роботі методичних об'єднань у школі, ліцеї, гімназії, а також підвищення наукомісткості самого навчального процесу.

Зміст і структура науково-дослідної роботи студентів визначається наступністю її засобів і форм відповідно до логіки й послідовності навчального процесу, що зумовлює поступове збільшення обсягу і зростання складності набутих знань, вмінь і навиків. Тому ефективність науково-дослідної роботи студентів, як комплексного засобу формування їх науково-дослідницької культури, змінюватиметься залежно від якості її організації, і, насамперед, залежно від широкої і продуманої програми навчальної і наукової праці студентів, її диференціації залежно від курсу навчання (з 1 по 5 курс), зв'язку її з фундаментальними дослідженнями, що проводяться у вищих навчальних закладах, цілеспрямованого планування самостійної роботи студентів.

Однією зі сфер комплексної професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника стає *педагогічна практика*, як форма

професійного навчання, що дозволяє майбутньому фахівцю вирішувати такі завдання:

- здійснювати пошук нових фактів у педагогічному процесі, що підтверджують висунуті теоретичні положення, установлювати між фактами причинно-наслідкові зв'язки;

- перевіряти ефективність і доцільність запропонованого педагогічного впливу, розроблених організаційно-методичних, дидактичних умов на функціонування і розвиток педагогічного явища, що вивчається;

- поглиблювати теоретичні знання, відстежувати зв'язок між науково-теоретичною і практичною діяльністю, розуміючи необхідність наукового обґрунтування педагогічних дій, що здійснюються; виявляти педагогічні проблеми, які потребують розв'язання;

- проводити педагогічне діагностування, застосовуючи методи наукового дослідження: спостереження, бесіди, тестування, анкетування, рейтингу тощо;

- запроваджувати і корегувати розроблені прогресивні інноваційні технології, методичні розробки, альтернативні і варіативні програми з метою розв'язання певних науково-педагогічних проблем;

- формувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, виходячи з власних можливостей і розвиненості особистісних якостей дослідника;

- презентувати себе як вчителя-дослідника, здатного до асиміляції передового педагогічного досвіду, аналізу освітнього процесу з різних наукових позицій, організації дослідницького навчання.

*Науково-педагогічна практика*, в аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, спрямована на формування його професійно-педагогічного досвіду в умовах вищої педагогічної школи, вибудовування студентом індивідуальної методики реалізації професійно-педагогічної діяльності, ґрунтуючись на науково-педагогічних, методологічних і методичних знаннях. Науково-педагогічна практика стає для майбутнього дослідника складовою його науково-педагогічного дослідження (магістерської роботи), платформою для розробки авторського викладання навчального курсу (певних лекційно-семінарських, практичних занять),

ураховуючи особливості студентської аудиторії і вимоги вищої педагогічної школи. Студенту необхідно на основі розроблених стандартів вищої освіти, освітньо-кваліфікаційних характеристик випускника вищого навчального закладу визначити і структурувати зміст навчального матеріалу, що передбачає розкриття понятійної матриці, виявлення зв'язку педагогічних категорій, що вивчаються, розроблення дослідницьких і евристичних завдань завдання для самостійної й індивідуальної роботи студентів, а також підготувати науково-методичне забезпечення. Студент-магістр демонструє навик оволодіння цілим спектром оцінно-аналітичних, дослідницьких, методологічних, рефлексивних, смислопошукових, креативних дій, застосування дослідницької технології і техніки, ґрунтуючись на знаннях методологічних принципів (об'єктивності, сутнісного аналізу, єдності логічного й історичного тощо) та методологічних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, полісуб'єктного, культурологічного, етнопедагогічного і т.ін.).

Розкриваючи змістові та організаційно-методичні аспекти формування науково-дослідницької культури студента-дослідника, необхідно говорити про зміни у змісті та формах науково-дослідної роботи майбутніх фахівців, що обумовлені певними змінами у науково-педагогічній роботі викладача. Отже, культура майбутнього вчителя визначається, насамперед, науково-дослідницькою культурою самого викладача, культурою організації різнобічної творчопошукової, науково-дослідницької діяльності студентів, високою якістю науково-методичного забезпечення, оскільки «завдання університетського викладача... у тому, щоб працювати у своїй науці, якій він може навчати лише в міру своєї дослідницької діяльності» [117, с. 210].

Джерелами наукового забезпечення навчальної роботи викладачів мають стати:

- педагогічна наука в її концептуальній формі, яка представлена у вигляді теоретичних концепцій, як знання в процесі його формування;
- педагогічна наука в нормативній формі як система основних загальноновизнаних положень, що представлені як наслідок

педагогічної теорії, які є прямими або опосередкованими регуляторами практичної педагогічної діяльності;

- результати власної науково-дослідницької діяльності викладача, що виступають в якості системотвірного фактору стосовно наукового забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студентів.

Стосовно педагогічної науки в роботі викладача реалізуються функції, які зумовлюють одна одну, це: по-перше, використання науки викладачем як теоретично-методологічного або методичного підґрунтя у своїй педагогічній діяльності; по-друге, створення її в процесі науково-дослідницької діяльності; по-третє, трансформування науки в навчальному курсі через призму власних дослідницьких результатів і позицій. Отже, з одного боку, перетворення педагогічних знань, що включаються в навчальний курс, не можна здійснити без конструктивно-діяльнісного підходу до науки, а значить, без методологічної рефлексії, з іншого боку — використання науки, її створення і трансформація виступають складовими частинами проектування викладачем навчальної роботи, складання власного, авторського курсу.

Для викладача вищого навчального закладу характерним стає поєднання сучасних тенденцій у педагогічній діяльності: наукоємності (стандартизація, модульність, інформаційна підтримка, діагностичність цілей та результатів тощо) та суб'єктно-авторської позиції педагога, зміщення цілей цієї діяльності у бік особистісно розвиваючих функцій.

Таким чином, на основі вище викладених положень сформулюємо *педагогічні умови* формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки:

- забезпечення готовності викладача вищої педагогічної школи до формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів. Ця умова передбачає організацію розвиваючого, проблемного навчання, що вимагає визначення і реалізацію когнітивної таксономії цілей освіти, цільове структурування навчального матеріалу, враховуючи логіку науки і особливості навчального процесу; застосування

різних способів інтенсифікації науково-пізнавального процесу, що призводить до актуалізації, активізації інтелектуальної, науково-дослідницької діяльності, пошуку ціннісно-сміслових орієнтирів у професійній діяльності; реалізацію науково-методичної роботи викладача, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі, і результати власної науково-дослідницької діяльності;

- створення науково-освітнього середовища, орієнтованого на поглиблення єдності (синтезу) навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної та інноваційної діяльності студентів, поєднання сучасних тенденцій у педагогічній діяльності: наукоємності та суб'єктно-авторської позиції педагога; підвищення гнучкості та забезпечення взаємодії, взаємодоповнюваності таких напрямів професійної підготовки, як культурологічний, фундаментальний, загальнонауковий, методологічний та світоглядний, що у сукупності реалізуються у лекційно-семінарських заняттях, педагогічній, науково-педагогічній практиці, науково-дослідницькій діяльності студентів і слугують потужним чинником становлення дослідника;
- забезпечення у навчально-виховному процесі таких способів інтегрування, як міжпредметна координація, комбінування, постановка міжпредметних навчальних і професійних проблем, що сприяють багатоаспектному, всебічному, міждисциплінарному вивченню педагогічної дійсності у діалектичній логіці, баченню багатовекторного функціонування тієї чи іншої педагогічної системи у динаміці або статичі;
- цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм, посилення дослідницького і науково-методологічного компонентів.

З огляду на визначені пріоритети професійної підготовки майбутнього вчителя-дослідника і відповідно до цього організацію навчально-пізнавального процесу, спрямованого на розвиток професійно-особистісного досвіду студента, формування вмій аналітичних, методологічних, дослідницьких, смислопошукових,

рефлексивних, креативних, особливого значення набувають такі предмети, як «Основи наукових досліджень», «Методологія і методи науково-педагогічних досліджень», науково-педагогічна практика, програми яких наведені нижче.

Таблиця 4.2.1

**Програма курсу «Основи наукових досліджень»**

№ з/п	ТЕМА	Питання, що виносяться у рамках даної теми
1.	Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя як вимога сучасної вищої педагогічної освіти	— складові науково-дослідницької культури вчителя: знання, досвід, цінності, рефлексія, творчий підхід; — педагогічна і наукова творчість — невід’ємні складові професійного становлення вчителя; — наука і культура, їх взаємозв’язок і взаємообумовленість.
2.	Науково-дослідна робота студентів вищої педагогічної школи	— основні напрямки і види науково-дослідної роботи студентів; — дипломна та магістерська роботи — кваліфікаційні навчально-наукові педагогічні дослідження; — способи одержання і переробки інформації у навчально-дослідній роботі студентів.
3.	Дипломна (магістерська) робота як вид педагогічного дослідження	— основні вимоги до написання дипломної (магістерської) роботи; — зв’язок педагогічної науки з іншими науками: філософією, психологією, соціологією, філософією, педагогічним менеджментом і таке ін; — структура дипломної роботи; — види дипломних робіт.

4.	Логіка і оцінка якості науково-педагогічних досліджень	<ul style="list-style-type: none"> <li>— поняття про логіку наукового дослідження, етапи його конструювання;</li> <li>— критерії оцінювання науково-педагогічного дослідження.</li> </ul>
5.	Науковий апарат науково-педагогічного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>— визначення теми і обґрунтування актуальності проблеми дослідження;</li> <li>— об'єкт, предмет, мета і завдання дослідження;</li> <li>— гіпотеза дослідження;</li> <li>— характеристика наукової новизни дослідження, його теоретичного і практичного значення.</li> </ul>
6.	Методи і методика науково-педагогічних досліджень	<ul style="list-style-type: none"> <li>— поняття про методи дослідження, класифікація методів;</li> <li>— емпіричні методи дослідження (вивчення літератури, документів, результатів діяльності; спостереження, методи опитування, тестування);</li> </ul>
7.	Педагогічний експеримент як метод наукового дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>- педагогічний експеримент — метод комплексного характеру;</li> <li>— методика проведення педагогічного експерименту; етапи проведення експерименту (констатувальний, формувальний);</li> <li>— результати експерименту: новітня освітня технологія.</li> </ul>
8.	Теоретичні методи дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>— метод теоретичного аналізу і синтезу;</li> <li>— індукція і дедукція;</li> <li>— методи абстрагування і конкретизації;</li> <li>— методи моделювання, порівняння і класифікації.</li> </ul>

9.	Вивчення педагогічного досвіду	<ul style="list-style-type: none"> <li>— передовий педагогічний досвід, його види (педагогічна майстерність і новаторство);</li> <li>— критерії передового педагогічного досвіду;</li> <li>— етапи вивчення педагогічного досвіду.</li> </ul>
10.	Кількісна обробка дослідницьких результатів	<ul style="list-style-type: none"> <li>— кількісна характеристика дослідницьких результатів;</li> <li>— математичні методи у педагогіці.</li> </ul>
11.	Оформлення результатів наукового дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>— літературне оформлення тексту;</li> <li>— стилі викладу наукового матеріалу;</li> <li>— правила цитування літературних джерел, складання бібліографії;</li> <li>— етика науковця.</li> </ul>
12.	Взаємозв'язок педагогічної науки і практики	<ul style="list-style-type: none"> <li>— єдність педагогічної науки і практики;</li> <li>— педагог як творець освітнього процесу.</li> </ul>

Таблиця 4.2.2

**Програма курсу**  
**«Методологія і методи науково-педагогічних досліджень»**

№ з/п	ТЕМА	Питання, що виносяться у рамках даної теми
1.	Методологія педагогічної науки	<ul style="list-style-type: none"> <li>— поняття про методологію науки, різні дефініції поняття;</li> <li>— методологічне знання, його рівні (філософський, загальнонауковий, конкретно-науковий, технологічний) і форми (дескриптивна і прескриптивна);</li> <li>— методологічне забезпечення науково-педагогічного дослідження;</li> <li>— методологічні положення наукової педагогіки.</li> </ul>
2.	Методологічні орієнтири дослідника	<ul style="list-style-type: none"> <li>— методологічний і науковий аналіз у педагогіці;</li> <li>— загальнонаукові принципи у педагогічних дослідженнях (об'єктивності, сутнісного аналізу, концептуальної єдності, генетичний, принцип єдності логічного й історичного);</li> <li>— поняття «парадигма» у науково-педагогічних дослідженнях.</li> </ul>
3.	Методологічні підходи у науково-педагогічному дослідженні	<ul style="list-style-type: none"> <li>— сутність системного і синергетичного підходів;</li> <li>— цілісний, особистісний, діяльнісний, полісуб'єктний (діалогічний), антропологічний, етнопедагогічний підходи у дослідженні;</li> <li>— культурологічний підхід у педагогіці.</li> </ul>
4.	Організація процесу проведення науково-педагогічного дослідження	<ul style="list-style-type: none"> <li>— наукове дослідження, його ознаки;</li> <li>— етапи і методи науково-педагогічного дослідження;</li> <li>— якісна і кількісна характеристика дослідницьких результатів;</li> <li>— оцінка і самооцінка проведеного дослідження.</li> </ul>

5.	Вимоги до змісту підсумкових дослідницьких результатів	— основні положення, що виносяться на захист дослідницької роботи; — вимоги до стилю і змісту науково-педагогічного дослідження (предметна спрямованість і аспектна визначеність, сутнісне проникнення у предмет дослідження, термінологічна точність, чітка авторська персоналізація тексту, міра у співвідношенні однозначності і варіативності, конструктивність рекомендацій).
----	--	---

### **Програма науково-педагогічної практики (для студентів-магістрів)**

1. *Підготовчий етап науково-педагогічної практики* — ознайомлення з роботою кафедри, факультету ВНЗ (див. Табл. 4.2.3).

*Таблиця 4.2.3*

#### **ФОРМИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ**

№ з/п	ФОРМИ ПРОХОДЖЕННЯ ПРАКТИКИ
1.	Організаційна конференція стосовно проходження науково-педагогічної практики.
2.	Вивчення освітнього процесу на кафедрі: аналіз навчальних планів, програм з окремих навчальних курсів, нормативних документів, розкладу навчального процесу, спілкування з студентами і викладачами, провідними науковцями кафедри і факультету.
3.	Відвідування: лекцій, семінарів, тренінгів, індивідуальних занять, екзаменів і заліків, методологічних семінарів, засідань кафедр, Вчених рад факультету;
4.	Ознайомлення і опрацювання навчально-методичного і науково-педагогічного забезпечення кафедри (навчальних посібників, підручників, методичних рекомендацій, хрестоматій і т. ін.).

2. *Етап стажування* базується:

по-перше, на самостійно-дослідницькій діяльності студента-магістра щодо опрацювання науково-педагогічної, науково-методичної літератури, першоджерел; проектування та розробки змісту і форм проведення занять (лекційних, семінарських, практичних,

педагогічних консультацій тощо) з окремої навчальної дисципліни, застосовуючи новітні педагогічні технології; проведення індивідуальної роботи зі студентами стосовно написання курсових, дипломних робіт, здійснення допомоги у формулюванні тем дослідження, оформлення дослідницьких результатів в рамках дипломної або магістерської роботи тощо; прогнозування результатів власної діагностуючої, експериментальної і професійно-педагогічної діяльності; виявлення науково-методичних, дидактичних проблем і визначення стратегічних і тактичних шляхів їх подолання;

по-друге, на безпосередній участі у проведенні занять аудиторних (лекційних, семінарських, практичних, тренінгів, тестування, ділових ігор) і позааудиторних (наукових диспутів, олімпіад і таке ін.); розробці критеріїв оцінювання і рекомендацій щодо застосування запропонованих методик і педагогічних технологій у навчально-виховному процесі;

До основних видів науково-методичної роботи майбутніх фахівців-викладачів ми відносимо:

- 1) підготовку конспектів лекцій, організаційно-методичних матеріалів до проведення семінарських, практичних, індивідуальних занять, консультування курсових та дипломних робіт, практик і самостійної роботи студентів;

- 2) підготовку словників, довідників для педагогічних працівників; рецензування підручників, навчальних посібників, а також студентських дипломних та курсових робіт;

- 3) розроблення навчальних планів; навчальних програм, робочих навчальних планів, робочих навчальних програм;

- 4) складання екзаменаційних білетів, завдань для проведення поточного, модульного та підсумкового контролю;

- 5) розробку і впровадження наочних навчальних посібників (схем, діаграм, стендів, слайдів тощо);

- 6) вивчення, наукове осмислення і впровадження передового педагогічного досвіду у навчально-виховних процес.

Таким чином, розкриття змістово-організаційної складової формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки дає уявлення про складний,

варіативний, інтегративний характер процесу навчання, обумовлений завданнями професійної підготовки відповідно до сучасних вимог і необхідності створення нового науково-освітнього середовища. Реалізація змістово-організаційної складової формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки передбачає дотримання певних педагогічних умов і застосування необхідних педагогічних технологій.

#### **4.3. Технологічна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки**

Технологія забезпечення формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи представляє дидактичну конструкцію інформаційного управління навчально-пізнавальною, науково-дослідницькою, творчо-пошуковою діяльністю майбутніх вчителів, що відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітньої системи. Розроблена нами технологічна стратегія відображає нормативний і варіативний характер взаємодії суб'єктів процесу навчання в умовах вищої педагогічної школи і здатність функціонуючої системи перебудовувати інформаційні потоки, вводити коригувальні міри стосовно усунення дефіциту необхідної інформації.

Дидактична стратегія навчання, орієнтованого на формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки, на наш погляд, має ґрунтуватися на теоретичному трактуванні цілісності особистості і бути спрямована на її формування на основі інтегративності її структури, взаємозв'язку особистості з соціокультурними факторами, що її формують. За цих умов виявляється необхідною взаємодія між різними дидактичними прийомами і методами, їх взаємокомпенсування, створення ситуативних дидактичних умов, що забезпечують цілісність педагогічного впливу на особистість майбутніх фахівців. Кожен акт навчання має вписуватися в загальну технологічну стратегію навчання, надбудовуватися та інтегрувати усі попередні. Таке

застосування інтегративних способів педагогічного впливу спрямоване на гармонійне формування студента-дослідника на основі синтезу теорії і практики навчання у ВНЗ і засвоєння майбутнім фахівцем необхідного інтегративного професійно-педагогічного і науково-дослідницького досвіду.

Під технологією навчання, спрямованого на професійне становлення майбутнього вчителя-дослідника, ми будемо розуміти теоретичний проект, реалізацію, оцінку і корегування педагогічного управління щодо навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, творчо-пошукової діяльності студентів і сукупності необхідних засобів, що забезпечують функціонування педагогічної системи відповідно до висунутих освітніх цілей (див. п. 4.2.). Розроблена технологія навчання проектуватиме інформаційну структуру і психолого-педагогічний механізм розвитку формування студента-дослідника, який діє в залежності від інформаційно-інструментальної сукупності педагогічних умов.

Педагогічні технології в аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя, націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи, і спрямовані на практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладача і студентів. Видається необхідним не тільки нарощування і поглиблювання знань і вмінь у галузі конкретних предметів, а й інтенсифікація процесу навчання, оптимізація методів педагогічного керівництва усіх видів науково-пізнавальної діяльності студентів.

Розробка педагогічних технологій нами велась відповідно до таких принципів:

- принцип цілісності технології, яка представляє дидактичну систему;
- принцип відтворюваності технології у конкретному педагогічному середовищі для досягнення поставлених педагогічних цілей;
- принцип нелінійності педагогічних структур і пріоритетності тих факторів, які виявляють безпосередній вплив

на механізми самоорганізації і саморегуляції визначеної педагогічної системи;

- принцип адаптації науково-пізнавального процесу до особистості студента-дослідника і його пізнавальних можливостей, діяльнісної готовності, поінформованості;
- принцип потенційної надмірності інформації, що створює оптимальні умови для формування узагальнених знань.

Запропонована нами педагогічна технологія формування науково-дослідницької культури студента-майбутнього вчителя представлена різними рівнями (аспектами) як за вертикаллю, так і за горизонталлю [466]. У вертикальній ієрархії ми виділяємо чотири супідрядних класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу:

*метатехнології* відображають соціально-педагогічний рівень і представлені такими загальнопедагогічними технологіями як технології розвиваючого, проблемного, евристичного навчання;

*макротехнології* відповідають загальнопедагогічному рівню і охоплюють діяльність викладача і студента у рамках певних навчальних дисциплін або форм навчання;

*мезотехнології* — спрямовані на розв'язання окремих локальних дидактичних, методичних, виховних завдань і забезпечують виконання окремих видів діяльності суб'єктів і об'єктів, вивчення окремих тем занять і таке ін.;

*мікротехнології* — технології здійснення вузько оперативних завдань, що відносяться до індивідуальної взаємодії або самовпливу суб'єктів педагогічного процесу (контактно-особистісний рівень).

За горизонталлю педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як

*науковий*, відображає наукову концепцію вирішення певної проблеми, зокрема, формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, що ґрунтується на сучасних досягненнях педагогічної теорії і практики;

*формально-описовий*, представлений моделлю, описом змісту, цілей, методів, засобів, алгоритмів дій, необхідних для досягнення очікуваного результату;

*процесуально-діяльнісний* — розкриває безпосередньо процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів навчального процесу, їх цілепокладання, планування, організацію, реалізацію навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності й аналіз результатів.

Виходячи з того, що основними функціями педагогічної технології є, з одного боку, реалізація освітніх цілей навчально-виховного процесу, а з іншого, формування і розвиток професійно важливих якостей особистості студента-дослідника, ми акцентуємо увагу на принципі цілісності технології навчання, який має виявлення у такому: інваріантності структури навчально-виховного процесу за умов гармонійної взаємодії усіх його складових елементів; варіативно-особистісної організації навчально-виховного процесу, тобто його адаптивності до особистісно-індивідуальних особливостей студентів.

Дидактичні умови, що забезпечують ефективність такого процесу навчання, мають бути орієнтовані на суб'єктну позицію майбутнього вчителя-дослідника, повноту складу й інтегрованість різних видів навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності відповідно до професіограми і вимог до кваліфікаційної характеристики фахівців-вчителів.

Виявляється доцільним управляти науковим пізнанням студентів через спеціальну побудову навчального матеріалу і створення психолого-педагогічних умов, що впливають на формування і становлення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, його мисленнєвої аналітико-синтетичної діяльності. У цьому сенсі навчальний процес передбачає адекватність двох складових: а) *зовнішніх* по відношенню до студентів — відбір навчального матеріалу, визначення його змісту, конструювання дослідницьких, евристичних завдань (питань) на лекціях, семінарах, практичних заняттях, визначення кількісно-якісних критеріїв виконання завдань, розробку інформаційно-методичного забезпечення

науково-дослідницької діяльності студентів; б) *внутрішніх* — умови стимулювання активного пізнання, рефлексивної і смислопошукової діяльності, наукової творчості, ініціативності, самостійності студентів, їх пізнавальної вмотивованості, завдяки застосуванню методів активного навчання.

З метою реалізації технології формування науково-дослідницької культури майбутніх фахівців ми звертаємося до низки *методів активного навчання*, які призводять до інтенсифікації та активізації науково-пізнавальної діяльності студентів та змін моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором (див. Рис. 4.3.1). Методи активного навчання забезпечать перехід від організації навчального процесу викладачем до самоорганізації цього процесу тими, хто навчається. При цьому самоорганізація навчання реалізовуватиметься на основі зміни ціннісного ставлення студентів до пізнавального процесу, наукових знань, які вони набувають завдяки самостійній смислопошуковій дослідницькій діяльності, визначенню власного особистісного смислу в інтерпретації навчальної інформації. Системне поєднання, взаємодія і діалогічність передбачуваних активних дій викладача і студентів визначають успішність і ефективність функціонування науково-пізнавального процесу.

У цьому контексті необхідно говорити про реалізацію науково-педагогічної методологічної парадигми (В.Г. Кремень), що спрямована на відтворення різних форм взаємодії педагога зі студентами, вдосконалення їхньої культури спілкування, навчального «діалогу», здатності викладача компетентно корегувати, моделювати навчальні, науково-пізнавальні й професійні завдання. У проектуванні методів активного навчання ми ґрунтувалися на таких принципах, як: забезпечення співпраці суб'єктів освітнього процесу; вибудовування спілкування у системі «викладач-студент» на паритетних засадах; визнання за кожним учасником власної позиції та власних поглядів; фасилітаційна організація простору спілкування.

Серед неіметаційних методів активного навчання особливу увагу ми приділяємо *проблемним лекціям, проблемним семінарам й практичним заняттям*, які активізують науково-дослідницький

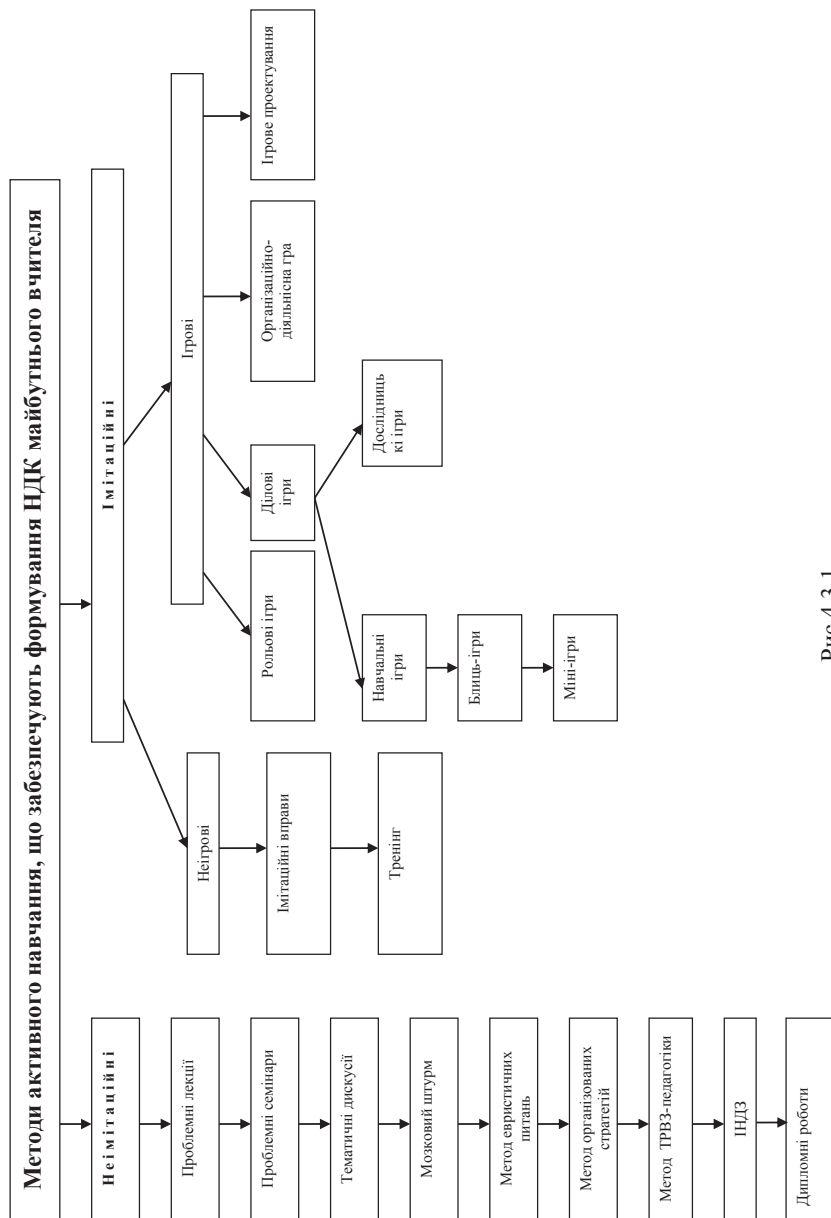


Рис.4.3.1

процес і сприяють включенню майбутніх фахівців у систему активних пізнавальних дій.

Як відомо [538], характерною особливістю лекції є її діяльнісна основа, що виражає бінарну природу навчання. Бінарність навчання виявляється не у механічному поєднанні дій викладача і студентів, а, насамперед, у їх взаємній детермінації. Для нас важливим є той факт, що лекційні навчальні курси представляють не тільки певну систему знань, а й дають певний напрямок мисленню, що, з одного боку, відповідає конкретній навчальній дисципліні, з іншого, відображає індивідуальні особливості теоретичного мислення викладача, його стиль теоретизування, наукові теоретичні позиції, науково-дослідницький досвід.

Загальний ефект проблемної лекції як методу навчання визначається її змістом, способом організації спільної діяльності викладача і студента, тими засобами спілкування, які забезпечують ефективну «трансляцію» особистості педагога-викладача (А. В. Петровський) аудиторії студентів. Проблемність інформаційної частини лекції забезпечується аналітичною спрямованістю змісту самої лекції, проблемною постановкою питань перед студентами, організаційним включенням цих питань у навчально-пізнавальний процес, аналізом змісту лекційного матеріалу у логіці поставлених перед студентами питань. Педагогічне відтворення і організація навчального процесу через проблемне вибудовування лекції, а саме включення проблемних питань, евристичних завдань і послідовне розгортання процесу їх розв'язання відображатиме процес засвоєння фундаментальних і прикладних знань, впливатиме на формування інтелектуальних, дослідницьких, смислопошукових, рефлексивних, креативних вмінь студента-дослідника, розвиток вмотивованості до навчально-пізнавальних дій, що забезпечує перманентний мисленнєвий пошук і призводить до ефективного засвоєння навчального матеріалу з боку студента.

Реалізація принципу проблемності в рамках лекційного курсу вимагає виконання таких взаємопов'язаних умов:

1) реалізації принципу проблемності у відборі та дидактичній обробці змісту лекції;

2) реалізації принципу проблемності у розгортанні діалогічного спілкування безпосередньо на лекції.

Як правило [326; 327], в умовах проблемної лекції пріоритетного значення набуває усний виклад діалогічного характеру, який спонукає студентів до спільного міркування, дискусії, полемічної бесіди, і чим вище ступінь діалогічності лекції, тим більше вона наближується до проблемної, і тим вищою є її дидактична потужність. При цьому процес засвоєння навчальної інформації буде здійснюватися як інтеріндивідуальний, міжособистісний процес, як спільна діалогічна діяльність між викладачем і студентом.

Аналіз науково-педагогічної літератури [309; 402; 466; 467] свідчить, що основні типи навчальних лекцій за ступенем їх проблемності можна представити у вигляді наступної класифікації:

1) *інформаційні*, що представляють наведені викладачем системи відомостей та фактів, які визначають загальний науковий контекст (наприклад, необхідний для постановки проблеми);

2) *навчально-проблемні*, що передбачають застосування проблемних ситуацій, завдань і викладу навчального матеріалу у вигляді евристичної бесіди;

3) *проблемно-дослідницькі*, що являють собою науково-дослідницький аналіз тієї чи іншої проблеми (питання);

4) *виклад дослідницьких робіт* самого викладача, що межує за формою із науковим докладом.

В аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя для досягнення головної мети проблемної лекції, а саме теоретичного осмислення студентами наукових знань і педагогічної дійсності, доцільно використовувати як проблемні, так і інформаційні питання. Проблемні питання вказують на наявність навчальної проблеми і на галузь пошуку її розв'язання, такі питання спрямовані у майбутнє, у бік пошуку нового знання, умов або способів дій. Інформаційні питання ставляться з метою актуалізації набутих знань у студентів, необхідних для свідомого

розуміння сутності проблеми. Інформаційні питання спрямовані у минуле — до тих знань, якими майбутній фахівець володіє.

Проблемним лекціям, що представляють мінімум спресованої і систематизованої інформації, в якості головного властивий метод логічно виваженого усного викладу, що дозволяє глибоко висвітлювати основні положення науки, яка вивчається, цілісно і систематично розкривати її зміст, джерела й рушійні сили. При цьому необхідна адаптація наукового знання, перехід наукової інформації у навчальну. У проектуванні тексту проблемних лекцій доцільно використовувати такі методи викладу теоретичного матеріалу:

*індуктивний метод*, який передбачає виклад матеріалу від часткового до загального, від проблемної ситуації, яка розбирається, до конкретних висновків і практичних рекомендацій;

*дедуктивний метод*, що виявляється у розгортанні матеріалу від загального до часткового, від фундаментальних положень, в яких концентруються головні педагогічні закономірності, принципи, гіпотези тощо, до конкретних прикладів;

*метод аналогії* — це зіставлення різних явищ, подій, фактів, проведення паралелі зі знайомими явищами;

*метод різнобічної оцінки* слугує для показу різних діалектичних зв'язків і протиріч між явищами і фактами;

*метод деталізації* базується на аналізі фактів, педагогічних феноменів завдяки розгляду їх компонентів, властивостей, характеристик;

*метод виявлення тенденцій* дозволяє викладачу робити соціально-історичний аналіз фактів, явищ і визначати вірогідний напрямок їх подальшого розвитку.

Як правило, кожному навчальному тексту лекції властивий контекст, тобто кожний її розділ має осмислюватися у контексті усієї лекції, кожна лекція — у контексті модуля або частини курсу, кожен модуль — у контексті усього курсу. У свою чергу, в проектуванні змісту лекційних курсів (навчальних дисциплін) необхідно враховувати їх внесок у загальну професійно-педагогічну освіту студентів, дотримуючись принципу: вчити необхідно не предмету, а спеціальності.

Додержання цих вимог планування проблемних лекцій з боку викладача передбачає виділення в якості основних таких теоретичних завдань, розв'язання яких забезпечує оволодіння:

- необхідною системою теоретичних знань (теорій, концепцій, понять, принципів, законів тощо);
- способами професійного теоретичного судження, що сприяють формуванню певних професійно важливих якостей студентів-дослідників (наукового мислення, науково-методологічної свідомості (самосвідомості), інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, креативних, рефлексивних вмінь).

Розглянемо основні джерела постановки навчально-наукової проблеми або проблемної ситуації у розрізі лекційних занять з метою формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя:

1. Ключові питання науки, їх інтерпретація з позиції головних методологічних положень науки. Педагогічна обробка навчального матеріалу лекції у цьому аспекті включає в себе: системно-структурний аналіз наукового знання для з'ясування необхідних взаємозв'язків, аналіз тезаурусу науки, що вивчається, виділення методологічного аспекту. Структурування навчального матеріалу, включеного у проблемну лекцію, має на меті, насамперед, визначення основних наукових понять, теорій, концепцій і встановлення зв'язків між ними. Побудована система понять, що підлягає засвоєнню майбутніми випускниками педагогічних вузів, дозволяє забезпечити цілісність навчально-пізнавального процесу, сформувати системні діалектичні наукові знання, що впливатимуть на розвиток наукового стилю мислення, дослідницької спрямованості студентів. При цьому має простежуватися зміст й дидактична функція інформації, її базисні положення і допоміжний склад, необхідні для формування основних теоретичних положень конкретної дисципліни.

2. Аспектний аналіз наукової інформації. В контексті проблемної лекції проблеми і відповідно проблемні ситуації можуть бути пов'язані з аспектним аналізом змісту наукової інформації. Аспектний підхід ґрунтується на виділенні змістових проблем,

характерних для конкретної галузі науки. Проблемна ситуація може бути побудована на основі включення у лекцію дикусійного матеріалу, у якому висвітлено різні науково-теоретичні і науково-методичні точки зору, концепції, представлено результати досліджень, подано різні наукові тлумачення того чи іншого явища. Представлена у навчальному матеріалі ієрархія наукових понять дозволяє вибудувати навчальну проблему і сформулювати її у предметно-змістовому аспекті, сконструювати проблемні ситуації у процесуальному аспекті у вигляді завдання (питання). Розв'язання цього завдання пов'язане з необхідністю більш повного і глибокого розкриття науково-педагогічних питань, формування цілісного теоретичного уявлення про функціонування певних педагогічних явищ (систем), а також з постійним поширенням обсягу і спектру наукової інформації, акцентуванням уваги на дискусійних моментах, визначенні свого бачення проблеми.

3. Теоретичні положення науки, питання, визначення понять неоднозначного характеру. Проблемному обговоренню підлягають різні теоретичні положення, оскільки тезаурус у педагогічній науці недостатньо чітко окреслений і багато визначень понять або умовні, або мають аспектний ракурс трактування, або функціональний характер. Саме та обставина, що у педагогічних джерелах не достатньо представлено багатоаспектне трактування понять, а їх визначення у багатьох випадках виявляється не достатньо дедукованим і містить слабо дискурсивне знання, дозволяє представляти студентам наукові питання у різному форматі, різнобічно і міждисциплінарно висвітлювати різні дефініції понять. У цьому контексті логіка, за допомогою якої розкривається той чи інший напрямок наукового розміркування викладача, визначається існуючими концептуальними позиціями у науці і ґрунтується на різних методологічних положеннях педагогічної науки. Багатоаспектне, багатогранне висвітлення наукових проблем-питань забезпечує глибоке і різнобічне вивчення педагогічної науки студентами, усвідомлення різних взаємозв'язків між поняттями і їх дефініціями, здійснення систематизації, узагальнення і критичної оцінки знань, усвідомлення їх ролі у практиці.

4. Інформація з історії науки. Аналогічний спосіб постановки навчальної проблеми за умов введення інформації з історії науки. У цьому випадку схема міркувань залишається тією самою. При цьому висвітлення процесу і результатів теоретизування і дослідження здійснюється з позицій сучасної науки.

5. Питання, пов'язані з педагогічною практикою, поясненням явищ і подій у рамках реальної педагогічної дійсності. Розвиваючи педагогічна практика, її гуманізація і інформатизація ставлять перед наукою і педагогічними працівниками нові завдання, що потребує розкриття функцій теоретичного знання у педагогічній дійсності, створення нового уявлення про ефективну педагогічну діяльність.

Отже, проблемне висвітлення різних аспектів педагогічної науки створює необхідні умови для комплексного інтелектуального розвитку студента-дослідника, формування його мисленнєвої діяльності, різних аналітико-синтетичних, дедуктивно-індуктивних, оцінних дій, а також розвитку ціннісно-мотиваційних якостей, що супроводжуються ускладненням і урізноманітненням пізнавальних потреб і інтересів майбутнього фахівця.

Динамізацію проблемного змісту навчального матеріалу в живому діалогічному спілкуванні викладача і студентів з метою формування науково-дослідницької культури студентів пропонуємо застосовувати у режимі таких типів лекцій як лекція-удвох, лекція-візуалізація, лекція-дискусія, лекція-діалог, лекція-прес-конференція.

*Лекція-удвох.* Викладання матеріалу проводиться двома викладачами, що розкривають певну тему і взаємодіють як між собою, так з аудиторією. При цьому викладачами моделюється обговорення теоретичних питань з різних позицій, наприклад, представниками двох різних наукових шкіл, або теоретиком і практиком. Спеціальним завданням лекції-удвох є виховний вплив на аудиторію за допомогою демонстрації особистісного ставлення викладачів до об'єкту висловлювань. Така лекція виявляє наукові світоглядні позиції, установки викладача, його наукове світобачення

і світорозуміння у своїй предметній галузі значно глибше, чим будь-яка інша лекція.

Діалог викладачів між собою має демонструвати культуру спільного пошуку розв'язання проблемної ситуації, стимулюючи у студентів виникнення власних питань, висловлювань своєї точки зору відповідно до певної наукової позиції. Наявність двох джерел персоніфікованої інформації вимагає від студентів умінь порівнювати, критично оцінювати, зіставляти різні точки зору, здійснювати вибір, приєднуючись до тієї чи іншої з них, визначати власну позицію (концепцію). Лекції-удвох створюють умови для актуалізації набутих у студентів знань, активізації різних способів їх самостійно-дослідницької діяльності, необхідних для розв'язання навчальних проблем, розгортання діалогу, дискусії, обговорення і обґрунтування або спростування висунутих припущень, гіпотез.

*Лекція-візуалізація.* Візуалізована лекція представляє усну інформацію, перетворену у візуальну форму. Сприйнятий і усвідомлений відеоряд слугує підґрунтям для інтелектуальних, дослідницьких та практичних дій. Демонстративний навчальний матеріал покликаний не тільки доповнювати словесну інформацію, а й виступати носієм змістової інформації. Процес візуалізації представляє згортання змістовних одиниць у наглядний образ. Підготовка лекції-візуалізації викладачем передбачає перекодування, переконоструювання, схематизацію змісту лекції або її окремих частин у візуальну форму. Читання такої лекції, що будується на створенні проблемних ситуацій і їх розгортанні, зводиться до розгорнутого коментування підготовлених візуальних матеріалів, які забезпечують систематизацію набутих знань, засвоєння нової інформації, розвиток вмінь структурувати навчальний матеріал і виділяти головне.

*Лекція-дискусія.* Розкриття змісту лекції здійснюється завдяки застосуванню методу дискусії, тобто всебічного колективного обговорення якого-небудь питання, проблеми або зіставлення інформації, ідей, думок, припущень. Підготовка лекції-дискусії передбачає виділення тезаурусу основних понять, які будуть опановані і засвоєні студентами у ході дискусії. За цих умов спрацьовує принцип

семантичної одноманітності, коли усі терміни, дефініції, поняття, робочі визначення мають бути однаково зрозумілі й прийняті усіма студентами. Дана вимога несе у собі важливе смислове навантаження, оскільки вона впливає на результативність дискусії. Однозначне семантичне вживання термінів сформує у студентів вміння оперувати поняттями і термінами, усвідомлюючи їх зміст і сутність, це у свою чергу вимагає систематичного користування довідковими і науковими джерелами. Обґрунтовування учасником дискусії власної думки залежить, як правило, від володіння технологією аргументації та мовного комунікативно-інформаційного впливу.

*Лекція-діалог.* Дана лекція є варіантом попередньої, її зміст подається через серію питань, на які студент має відповідати безпосередньо у ході лекції. Питання мають проблемний, розвиваючий характер і відповідають потребам і професійним інтересам майбутніх фахівців.

*Лекція прес-конференція.* Зміст лекції оформлюється за запитаннями студентської аудиторії, які актуалізують знання студентів, вимагають від них умінь науково обґрунтованого формулювання питань, виявляючи якості полеміста. Виховний вплив на майбутніх фахівців має соціальне обґрунтоване і професійне ставлення викладача до поставлених питань і відповідей на них. В якості лекторів можуть виступати двоє або троє викладачів з різних предметних галузей.

Оскільки здатність до внутрішнього діалогу (самостійної мисленнєвої діяльності) формується у студентів завдяки набуттю досвіду активної участі в різних формах зовнішнього діалогу, вважаємо за доцільне лекції проблемного характеру доповнювати відповідними семінарськими заняттями, які організовуються як форми спільної роботи студентів і викладачів: дискусії, диспути, круглі столи, конференції, консультації, дидактичні ігри тощо.

Ми звертаємося до *проблемного семінару* як методу активізації та інтенсифікації навчального процесу, що дозволяє ефективно вирішити такі завдання:

- формування вмінь проектувати і прогнозувати навчально-пізнавальну діяльність;
- розвиток метазнань і метавмінь, що виявляється в оволодінні різноманітними інтелектуально-логічними методами, міждисциплінарному баченні проблеми;
- закріплення, уточнення, систематизування знань, набутих студентами у процесі лекційних занять, вільне оволодіння тезаурусом педагогічної науки (теорії, методики, практики), вміннями науково точно, логічно оперувати поняттями, визначеннями, усвідомлювати умови і передумови виникнення тих чи інших педагогічних явищ;
- формування навиків роботи з різними літературними, довідковими, науковими джерелами, аналізу й узагальнення передового педагогічного досвіду, його творчого переосмислення;
- формування навиків оформлення наукових робіт (наукових докладів, доповідей, оглядів, статей, тез, рефератів), письмового викладу текстового матеріалу, що відповідає науково-педагогічним нормам.

Предметний зміст проблемних семінарських занять визначається його дидактичною обробкою, яка реалізується за принципом проблемності й має форму, що слугує методичною основою розгортання дискусій, обговорень, тематичних диспутів, виконання навчально-дослідницьких і науково-дослідницьких завдань. Важливим моментом проблемного семінарського заняття є реалізація студентами набутого науково-теоретичного досвіду, який виражається у змиканні опанованих професійно-педагогічних знань із філософським, науковим стилем мисленням, виявляючись у різних способах мисленнєвої діяльності: поясненні, обґрунтуванні, розкритті сутнісних характеристик педагогічних явищ, вибудовуванні дослідницьких схем тощо.

У рамках семінарських занять проблема може бути закладена як у формулюванні теми, її назви, так і у формі організації навчальної діяльності, а також у методах навчання. Реалізація проблемності у навчальному процесі здійснюється завдяки організації

на семінарських заняттях групового способу обговорення проблеми (бесіди за круглим столом, навчальні конференції тощо), при цьому формування готовності студентів до активної участі в обговоренні того чи іншого питання складає одну з конкретних завдань проблемних семінарських занять і методичних прийомів проведення семінару викладачем.

Проблемні семінарські заняття, виступаючи гнучкою формою навчання, передбачають окрім спрямованої педагогічної діяльності з боку викладача, інтенсивну активну самостійну навчально-дослідницьку діяльність студентів. Результатами навчально-дослідницької діяльності майбутнього фахівця в рамках проблемного семінару є: підготовка наукових доповідей, повідомлень, оглядів, рефератів, творів-роздумів, творів-коментарів, есе, розв'язання теоретичних та науково-дослідницьких завдань.

Найбільш ефективними типами семінарських занять, що сприятимуть формуванню науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи, є семінари-дискусії і семінари-дослідження.

*Семінар-дискусія* організовується як процес діалогічного спілкування учасників у системі викладач-студент, студент-студент, у ході якого формується власний досвід спільної участі в обговоренні та розв'язанні теоретичних питань. У порівнянні з проблемною лекцією підвищуються продуктивні функції проблемних питань як дидактичного засобу організації спілкування і взаємодії на семінарі-дискусії. Студент має продемонструвати свої вміння щодо чіткого висловлювання своїх думок, науково обґрунтованої позиції у повідомленнях або докладах, активно відстоювати свою точку зору, аргументувати, спростовувати помилкову позицію співрозмовника. Більш ефективною формою проведення семінару-дискусії є використання таких методів навчання як «мозковий штурм», «ділова гра», «круглий стіл», метод евристичних питань, ТРВЗ-педагогіки.

*Семінар-дослідження* представляє колективну форму науково-дослідницької діяльності з незалежною від лекційного курсу тематикою, метою якого є поглиблене вивчення окремих

науково-теоретичних або науково-практичних проблем. Студентам необхідно закінчити дослідження проблеми, користуючись різними джерелами інформації, самостійно визначити хід дослідницьких дій і підбити підсумки, формулюючи основні теоретичні положення стосовно означеної проблеми. Розв'язання серії проблемних завдань може бути винесене на практичне заняття, присвячене перевірці або оцінці певної теоретичної моделі або методики, ступеня їх ефективності у даних умовах. За цих умов студент реалізує цілепокладальні, цілездійснюючі дії щодо побудови власної навчально-дослідницької діяльності, що потребує високого рівня його інтелектуальної активності і включення у процес наукового пізнання.

Таким чином, завдяки застосуванню таких методів активного навчання, як проблемні лекції і проблемні семінари у навчальному процесі ВНЗ, має відбуватися поглиблення теоретичного рівня знань за рахунок концентрації навчальної інформації навколо наукових теорій і проблем, її систематизація за допомогою міжпредметних зв'язків, підвищення рівня самостійності і суб'єктності кожного студента у навчально-пізнавальному процесі, розширення елементів навчально-дослідницької, творчо-пошукової, рефлексивної діяльності, виховання ціннісно-смислової позиції щодо пізнання, знань і творчості.

Розглянемо методи активного навчання [120; 132; 136; 327; 466], які в рамках проблемних семінарських занять дозволяють найбільш ефективно впливати на формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, розширюючи діапазон пізнавальних інтересів і потреб студента, поглиблюючи його наукові та світоглядні позиції.

*Мозковий штурм* — метод, розроблений А. Ф. Осборном, передбачає розподіл між учасниками генеративної і контрольно-виконавчої функцій. Метод, спрямований на стимулювання інтелектуально-творчого і пізнавального потенціалу студентів, на організацію колективної мисленнєвої діяльності щодо пошуку нетрадиційних шляхів розв'язання проблем. Процедура організації і проведення мозкового штурму базується на таких педагогічних закономірностях і принципах:

1) оптимальне поєднання інтуїтивного і логічного, дивергентного і конвергентного, наукового і асоціативного мислення;

2) максимальне виявлення творчого потенціалу студентів-дослідників, їх готовності до імпровізації;

3) співтворчість, співпраця і взаємодія викладача і студентів у процесі колективного пошуку оригінальних ідей.

В рамках цього методу студент вчиться бачити у відомому невідоме, варіативність способів розв'язання проблеми, обираючи для себе найкращий.

Питання, що сприяють найбільш повному відбору інформації, відомостей про певну подію (явище) і упорядкуванню знань у процесі розв'язання дослідницьких (евристичних) завдань, покладено в основу *методу евристичних питань*. В контексті цього методу евристичні питання («Яка головна ідея?», «У чому полягає сутність?», «Яка різниця між...?», «Систематизуйте, класифікуйте...», «Надайте ваш прогноз...», «Знайдіть помилки...» ) є важливою засадою для організації групової роботи в обговоренні певної проблеми і складають основу проблемного викладення навчальної інформації. Головними принципами, на яких базується цей метод є: по-перше, принцип проблемності і актуальності: завдяки заданим питанням роз'яснюється проблема, що покладена в основу евристичного завдання; по-друге, принцип дроблення інформації: питання дозволяють виділити етапи, кроки евристичного завдання; по-третє, принцип цілепокладання: кожне питання дає імпульс до розробки нової стратегії його розв'язання. Отже, запропонований метод навчання, спрямований на забезпечення глибинного, сутнісного розуміння тієї чи іншої проблеми, активізацію мисленевої, смислопошукової діяльності студентів.

Основу методу *теорії розв'язання винахідницьких завдань* (ТРВЗ-педагогіки) складають два орієнтири: з одного боку — це формування системного, оцінно-аналітичного мислення студентів, з іншого — навчання технологіям розв'язання поодиноких або комплексних протиріч незалежно від їх предметних галузей. Протиріччя, які розглядаються як невідповідність між картиною бажань і картиною дійсності, картиною бажань і картиною можливостей, окремими

картинами педагогічної реальності — економічної, етичної, моральної, виховної тощо, складовими однієї конкретної картини дійсності, розв'язуються шляхом встановлення плюсів і мінусів, що супроводжують конкретні явища дійсності. Ситуації протиріччя мають такий загальний вигляд: якщо / зміна ситуації/, то (+) корисні наслідки/ але (-) шкідливі наслідки/. Щоб розв'язати протиріччя студенту необхідно знайти спосіб такої зміни ситуації, коли корисні наслідки залишаться, а шкідливі зникнуть. Даний метод навчання вимагає не тільки сформованості вмінь щодо конструктивного розв'язання певних проблем-протиріч, а й здатності бачити ці процеси-протиріччя, прогнозувати подальший розвиток педагогічних процесів, ґрунтуючись на знаннях певних теорій та концепцій.

*Дидактична гра* (рольова, ділова, організаційно-діяльнісна) дозволяє відтворити ситуації дослідницького професійно-педагогічного пошуку. Проведення дидактичної гри представляє собою розгортання ігрової діяльності учасників на імітаційній моделі, яка відтворює умови та динаміку педагогічної практики, яка спрямована на розв'язання певної наукової проблеми. Дидактична гра є відтворенням контексту майбутньої професійно-педагогічної діяльності у її предметному і соціокультурному аспектах. У дидактичній грі реалізується цілісна форма колективної навчальної діяльності, ураховується цілісна модель запропонованих педагогічних умов та діалектика професійно орієнтованої діяльності. Виконуючи квазіпрофесійну діяльність, майбутній дослідник поєднує навчальні, дослідницькі та професійні елементи, знання і вміння засвоює і опановує не абстрактно, а в контексті певної професії, з накладанням на канву професійної діяльності.

В організації дидактичних ігор пропонується дотримуватися таких психолого-педагогічних принципів їх конструювання:

— *принцип імітаційного моделювання* конкретних умов і динаміки педагогічної дійсності передбачає створення імітаційної моделі того чи іншого фрагменту педагогічної практики у взаємозв'язку з теорією і поєднання її з ігровою;

— *принцип ігрового моделювання* змісту і форм професійної діяльності реалізується через імітацію професійної діяльності майбутніх фахівців на основі конкретної ігрової моделі;

— *принцип спільної діяльності* реалізується у системі суб'єкт-суб'єктних відносин і виявляється у діалогічній взаємодії учасників, які вступають у спілкування з метою обговорення науково-педагогічних проблем-ситуацій і виділення стратегії їх розв'язання;

— *принцип діалогічного спілкування* передбачає мисленнєву і мовленнєву активність учасників, реалізується через вимогу обов'язкового висловлювання учасниками власної точки зору, наукової позиції, ставлення до того чи іншого питання; забезпечується змістом гри і рольовими позиціями учасників;

— *принцип двоплановості* передбачає наявність двох планів — реального і ігрового: в ігрових умовах розгортається діяльність щодо формування реальних особистісних якостей-характеристик майбутнього дослідника;

— *принцип проблемності* змісту імітаційної моделі й процесу її розгортання в ігровій діяльності означає, що викладач закладає у гру систему навчально-дослідницьких завдань у формі конкретних педагогічних ситуацій.

За умов дидактичної гри діалогічно організований процес навчання, що реалізує його індивідуально-особистісний план, здатний сформувати у студента власну позицію дослідника, професіонала. Діалогічні міжсуб'єктні відносини у навчальному процесі ведуть до зміни соціально-педагогічних ролей викладача і студента, тобто коли викладач не стільки вчить, скільки створює умови для самоактуалізації і саморозвитку студента, при цьому майбутній фахівець перебуває у педагогічній позиції: його цілі корелюють із кінцевими цілями цілісного педагогічного процесу. У рамках дидактичної гри навчально-дослідницька діяльність студентів націлена на системний, структурний, функціональний, феноменологічний аналіз психолого-педагогічних, дидактичних, виховних, організаційно-методичних умов реалізації запропонованої методики, педагогічної технології (методів, заходів, форм навчання, діяльнісно-процесуальних дій) з метою розв'язання

певної наукової проблеми. Таке поєднання навчально-дослідницької і професійно-педагогічної діяльності зорієнтує студента на визначення власних пріоритетів і смислів майбутньої професії.

Звернення до *проблемних практичних занять* пояснюється можливістю ефективного забезпечення системи переходів між лекційним теоретичним курсом, теоретичними знаннями і способами експериментального виявлення (добування) їх, тобто застосування теоретичних знань для розв'язання практичних завдань.

Головними дидактичними завданнями проблемних практичних занять є такі:

- оволодіння системою науково-дослідницьких засобів і методів експериментально-практичного педагогічного дослідження;
- застосування теоретичних знань для розв'язання професійних практичних завдань;
- формування і розвиток професійних вмінь студента-дослідника.

У процесі навчання, що організовується в рамках проблемного практичного заняття, студент має досягнути не тільки високого рівня опанованих теоретичних знань, а й рівня теоретичного розуміння професійної практичної діяльності, її сенсу і практико-орієнтованого контексту, навчитися «бачити» у теорії, що вивчається, предметно представлену педагогічну дійсність. Розв'язанню цих дидактичних завдань слугує виконання педагогічних експериментів або їх елементів, оскільки вони забезпечують безпосередній зв'язок між дослідженою теорією та педагогічною практикою. Педагогічні експерименти дозволяють майбутньому вчителю-досліднику «побачити» і усвідомити певні закономірності та особливості педагогічної дійсності і одночасно реалізовувати експериментально-дослідницькі дії, виявляти нові невирішені питання і завдання у самій теорії. В умовах педагогічного експерименту студент оволодіває сукупністю технічних засобів отримання експериментальних фактів, їх фіксування, трактування і систематизації.

У методичній розробці проблемних практичних занять пропонуємо застосовувати такі типи теоретико-експериментальних завдань:

- завдання на пояснення, опис і аналіз явищ, процесів, які можливо спостерігати у експерименті;
- завдання на експериментальне виявлення і доведення законів, принципів педагогічної діяльності, положень психолого-педагогічної теорії, концепції тощо;
- завдання на експериментальну перевірку вже відомої концепції, теоретичних положень, правил тощо;
- завдання на теоретичне обґрунтування відомих емпіричних фактів.

Результатом дослідницької діяльності студентів у розрізі проблемних практичних занять є підготовка педагогічних проєктів, проведення міні-досліджень, розробка робочих програм навчальних дисциплін, методичних рекомендацій до здійснення окремих видів педагогічної діяльності, конспектів уроків (лекцій), виховних заходів, планів консультацій, індивідуальних занять, завдань для самостійної роботи, що спрямовані на розв'язання окремих педагогічних проблем, підвищення ефективності навчально-виховного процесу.

В якості методів навчання на проблемному практичному занятті, що слугує меті — формуванню науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи в процесі професійної підготовки, — рекомендуємо включати теоретико-експериментальні завдання, ІНДЗ (індивідуальні науково-дослідницькі завдання), тренінги і вправи. Зміст практичних робіт визначатиметься комплексом вмінь (аналітичних, дослідницьких, методологічних, рефлексивних, смислопошукових, креативних) стосовно конкретного навчального предмету відповідно до визначених кваліфікаційних характеристик майбутнього фахівця.

ІНДЗ ми розглядаємо як такі, що включають елементи проблемного навчання і орієнтують на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проєктувальну, рефлексивну діяльність; завдання орієнтовані на педагогічну організацію дослідницьких

процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань.

В організації ІНДЗ викладачу необхідно додержуватися таких вимог:

- орієнтувати побудову комплексу завдань на послідовне ускладнення способів їх розв'язання і системне застосування;

- управляти процесом розв'язання завдань, ураховуючи індивідуальні та диференційовані способи керівництва, різний рівень самостійності студентів шляхом регламентації міри допомоги з боку викладача, визначення ступеня детермінації навчальної діяльності;

- методично проектувати схеми навчально-дослідницької діяльності студента-дослідника шляхом організації виконання комплексу індивідуальних науково-дослідницьких завдань, їх адаптації до професійних умов майбутньої діяльності;

- здійснювати активні форми стратегії і тактики педагогічного управління навчально-дослідницькою діяльністю студента, поєднувати педагогічне керівництво з цільовим призначенням завдань як способу включення студентів у активний пізнавальний процес.

Виконання ІНДЗ вплине на сприйняття педагогічних подій в їх внутрішньо і зовнішньо обумовлених взаємозалежностях, виявлення наукової творчості, смислотворчості, знаходження нових смислів у навчально-дослідницькій та науково-дослідницькій діяльності.

З метою формування науково-дослідницької культури студентів пропонуємо застосовувати такі практичні завдання:

- 1) *на удосконалення науково-дослідницької діяльності і методологічної рефлексії* (виявлення протиріч, що лежать в основі тієї чи іншої проблеми, формулювання окремих категорій наукового апарату дослідження, складання його плану, визначення методів дослідження з обов'язковим обґрунтуванням свого вибору, розкриття понятійної матриці, визначення методологічної основи дослідження, прогнозування розвитку досліджуваного явища (описова або структурна модель) за умов збереження наявних факторів впливу або за умов внесення запланованих змін у процес, розробка

сценарію перетворень, необхідних для здійснення педагогічного проекту, розробка плану проведення констатуючого і формуючого експериментів, багатомірний аналіз характеристик об'єкту, що аналізується (спостерігається), складання діаграм, графіків, таблиці й т. ін.);

2) на удосконалення науково-методичної діяльності (розробка тематичного плану навчального курсу (предмету)), методичних рекомендацій до застосування тієї чи іншої педагогічної технології, визначення критеріїв оцінювання навчальної діяльності учнів (студентів), рівнів навчальних досягнень, розробка завдань поточного контролю, власних тестів, експрес-опитувальників, анкет; здійснення рецензування, анутовування текстів тощо);

3) на удосконалення рефлексивної діяльності (розробка психологічних опитувальників для виявлення і осмислення власних можливостей, здібностей та прогнозування дій щодо професійно-особистісного розвитку, самоудосконалення і самоосвіти);

4) на удосконалення науково-педагогічного спілкування (аналіз висловлювань у науковій літературі й публіцистиці, виставка-презентація дослідницьких результатів з наступним обговоренням, підготовка актуальних питань у рамках визначеної проблеми тощо).

Отже, інтелектуальні та практичні вправи націлені на формування дослідника як суб'єкта діяльності, його детермінацію у навчально-дослідницькій та творчо-пошуковій діяльності, удосконалення і ускладнення прийомів самоаналізу і самопізнання, появу нових функціональних особистісних утворень тощо.

Розглядаючи *дипломні (магістерські, курсові) роботи (проекти)* в якості методу активного навчання, ми виходили з того, що найбільша ефективність проблемного підходу реалізується у науково-дослідницькій діяльності студентів. У цьому сенсі дипломна (магістерська, курсова) робота представляє своєрідну дослідницьку платформу, на якій відбувається поглиблення знань (того чи іншого аспекту професійно-педагогічної діяльності), пошук нових алгоритмів і схем теоретизування, шляхів розв'язання проблеми і розробки нових (авторських) педагогічних технологій, методик.

Характерною ознакою дипломної (магістерської, курсової) роботи є необхідність здійснення усього технологічного комплексу наукового дослідження за такими фазами (див. п. 3.3.):

- фаза проектування (цілевизначення);
- фаза технологічна (цілевиконання);
- фаза рефлексивна.

Дипломній (магістерській, курсовій) роботі властиві усі функції науково-дослідницької діяльності (див. п. 3.3.): проектно-моделююча, інформаційно-аналітична, експериментально-діагностуюча, практико-перетворююча.

Як вид наукового дослідження дипломна (магістерська, курсова) робота виступає дієвим чинником розвитку методологічної свідомості (самосвідомості) і наукового мислення студента-дослідника. Своє вираження методологічна свідомість (самосвідомість) майбутнього вчителя-дослідника знаходить по-перше, у сукупності уявлень про стандарти та критерії науковості, оцінній діяльності студента стосовно науково-пізнавального процесу, його здатності до предметної саморегуляції, тобто відстеження адекватності операційно-процесуальних характеристик проведеного наукового дослідження його меті, завданням, об'єкту дослідження; по-друге, у відповідності досягнутих цілей наукового дослідження (визначення нових фактів, формулювання нових теоретичних положень, розробки навчальних технологій тощо) до цінностей і установок майбутнього вчителя-дослідника. Показником розвиненої самосвідомості студента є його здатність до самоконтролю, самоорганізації, самовибудовування, самокорекції як дослідника, вчителя-професіонала, усвідомлюючи зв'язок між цими образами. Сформована свідомість (самосвідомість) майбутнього вчителя-дослідника підтримує його інтелектуальну напругу в рамках науково-дослідницької діяльності, забезпечує у перспективі соціальну детермінованість цієї діяльності, сформованість Я-концепції майбутнього фахівця, тобто такої динамічної системи, що охоплює різні ставлення до себе як до особистості й до майбутньої професії.

Наукове мислення студента, що формується і реалізується у процесі виконання дипломної (магістерської, курсової) роботи,

виявляється як у результатах здійсненого дослідження (розкритті основних понять, виявленні структурних і функціональних одиниць предмету дослідження, їх взаємозв'язку тощо), так і в самому мисленнєвому процесі (способах аргументації, інтерпретації наявної інформації, логічному вибудовуванні текстового матеріалу тощо), позитивному ставленні до науково-пізнавального процесу, що виражається у прагненні до самоосвіти, професійного самоудосконалення, самовибудовування як професіонала-дослідника. Саме за умов розвиненого наукового мислення можливе ефективне проведення науково-педагогічного дослідження, здійснення рефлексивних дій, пов'язаних із вміннями застосовувати теоретичні методи пізнання та їх комбінації для аналізу наукових знань, їх змісту, структури, аналізувати і осмислювати власну розумову діяльність, відслідковуючи розгортання своєї думки, судження. Отже, такі якості особистості вчителя-дослідника як методологічна свідомість, самосвідомість, наукове мислення потенціюють, стимулюють один одного, виявляючись на кожному етапі здійснення науково-педагогічного дослідження.

На етапі проектування, реалізації і корекції технології забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки викладачеві необхідно піддавати аналізу і оцінці такі три системи:

1) *педагогічну діяльність* (адекватний вибір і професійну реалізацію конкретних педагогічних технологій, організаційних форм і методів навчання, ефективних з точки зору дидактичного впливу на студента-дослідника; розробку завдань, включення до них елементів проблемного навчання, тобто операційно-процесуальних компонентів, орієнтованих на аналіз, розуміння, інтерпретацію; переведення наукового знання в навчальне і надання йому конкретної структури, що відповідає педагогічним цілям, завданням і дидактичним принципам (розвиваючого і проблемного навчання); визначення способів оптимізації і інтенсифікації навчального процесу, усіх видів творчо-пошукової роботи; забезпечення керівництва

науково-дослідницькою діяльністю студентів, послідовного переходу від навчальних форм оволодіння професією до самостійного виконання професійної діяльності, від виконання навчально-дослідницьких робіт до самостійного наукового дослідження і т.ін.);

2) *навчально-пізнавальну і науково-дослідницьку діяльність студентів* (сформованість науково-педагогічних, методологічних, методичних, практико орієнтованих знань, їх міждисциплінарність, системність, гнучкість, варіативність; відповідність дієво-операційної сторони діяльності студентів до норм та ідеалів науково-педагогічного дослідження, його принципів (об'єктивності, доказовості, єдності логічного й історичного, сутнісного аналізу, концептуальної єдності, постійного зіставлення досягнутого, існуючого і можливого, єдності дослідницького і навчально-виховного процесів тощо); розвиненість професійно-важливих якостей особистості студента-дослідника (вмінь інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних, креативних), світоглядних позицій, ціннісно-мотиваційної системи (ідеалів, поглядів, переконань, цілей, пізнавальних і методологічних установок, цінностей і т.ін.);

3) *спільну діяльність викладача і студента* (дієвість технології на рівні встановлення суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відношень, узгодженість дій, виявлення контакту, взаємодії, взаєморозуміння, взаємовідносин, взаємовпливу).

Підсумовуючи вище викладене, зробимо *висновок*: технологічна складова системи формування НДК майбутніх вчителів в процесі професійної підготовки представляє комплексну інтегративну систему, що включає в себе педагогічні дії, які детермінують навчальний процес і забезпечують педагогічне цілепокладання, цілевизначення, планування, організацію і реалізацію навчально-пізнавальної і науково-дослідницької діяльності студента; дії, спрямовані на реалізацію освітніх цілей і формування професійно важливих якостей студента-дослідника засобами активного навчання.

#### **4.4. Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки**

Як свідчать наукові праці [172; 370; 432], термін «моніторинг» має широку трактовку і визначається як: 1) постійне спостереження за будь-яким процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або початковому припущенню; 2) процес відстеження стану будь-якого об'єкту (системи або складного явища) за допомогою неперервного або періодично повторюваного збору даних, що представляють сукупність певних ключових показників. Такі вчені, як М. С. Глуханюк, А. О. Денисенко, Е. Ф. Зеєр, О. О. Орлов, Г. М. Павлова, Г. В. Репкіна, Е. Е. Симанюк наголошують, що головною метою моніторингу є діагностика професійного розвитку вихованців і внесення корективів у процес професійної освіти, тобто моніторинг включає діагностику, прогнозування і корекцію професійного розвитку особистості студента і процесу освіти. Особлива увага вченими приділяється відстеженню характеристик процесу професійного становлення особистості, які є більш інформативними у порівнянні з відомостями про результати навчання. Педагогічний моніторинг на основі дослідницьких даних дозволяє визначити, наскільки раціональні педагогічні засоби, що реалізуються в освітньому процесі, та дидактичні засоби (зміст, форми, методи навчання) адекватні заявленим цілям і виявленим особистісним особливостям вихованців, а також специфіці середовища їх життєдіяльності. Вчені доходять висновку, що педагогічний моніторинг створює умови для своєчасного коригування педагогічних дій, внесення необхідних змін у функціональну і змістову структуру педагогічної системи, що досліджується.

Як технологію управління якістю освіти трактують моніторинг С. Є. Шишов і В. О. Кальней, акцентуючи увагу на контролюючих діях, що дозволяють корегувати в міру необхідності просування учня від незнання до знання [550. с. 135]. Таким чином, в рамках моніторингу, що дозволяє виявляти і оцінювати здійснені педагогічні дії, забезпечується зворотний зв'язок, який інформує про

відповідність фактичних результатів діяльності педагогічної системи, що досліджується, її кінцевим цілям. З цих позицій технологія моніторингу включає як контролюючі дії, так і результат навчання.

Утілення головних цілей моніторингу знаходить своє вираження у психолого-педагогічних і функціональних результатах освітнього процесу, які складають його зміст. До психолого-педагогічних результатів відносяться новоутворення в структурі знань, навчальних навиків, поведінки, спрямованості особистості в системі її відносин. До функціональних результатів — різні способи педагогічного впливу, призначення яких полягає у керуванні діяльністю учнів [550, с. 38].

Аналіз змістових характеристик педагогічного моніторингу дає підставу сформулювати такі положення:

а) моніторинг сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки — це спеціальна педагогічна технологія відстеження функціональних і психолого-педагогічних результатів даного процесу;

б) функціональний аспект моніторингу виявляється у безперервному, циклічному оцінюванні, зіставленні стану педагогічного явища, що вивчається, з розробленою моделлю;

в) психолого-педагогічний аспект моніторингу представляє продукт діагностично-оцінної, прогностичної, корекційної діяльності щодо розвитку якостей, які обслуговують ціннісно-мотиваційну і дієво-операційну сфери особистості вчителя-дослідника.

Таким чином, моніторингова складова системи формування НДК майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки представляє комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції освітньо-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків і т.ін.

Результатом педагогічного моніторингу слугують висновки і рекомендації, здійснені на основі дослідницької інформації щодо

існуючого педагогічного процесу, а також проектування і гіпотетичного впровадження в освітній процес новітніх засобів і технологій. Інформація, отримана у процесі моніторингу, є результатом контролю за якістю професійної підготовки студентів і виступає підґрунтям для перетворення різних елементів замислу. Отже, результати моніторингу мають стати інформаційною основою для прийняття педагогічних рішень щодо реалізації науково-пізнавального процесу, спрямованого на формування майбутнього вчителя-дослідника, поєднання його навчальної, дослідницької, інноваційної і педагогічної діяльності, створення науково-освітнього середовища, а також здійснення корективів оцінки ефективності технологій навчання, що застосовуються у професійній підготовці дослідників.

Як свідчать наукові праці [171], педагогічний моніторинг ґрунтується на таких принципах, що відрізняють його від інших близьких психолого-педагогічних процесів (атестації, контролю, рефлексії), а саме:

- *принцип безперервності* (перманентний збір даних);
- *принцип науковості* (науково доцільне обґрунтування розроблених критеріїв, параметрів, висновків щодо розробленої моделі функціонування педагогічного феномену, що відстежується);
- *принцип діагностичності* (наявність моделі та критеріїв, з якими співвідноситься реальний стан об'єкту, системи, процесу, що відстежуються);
- *принцип виховної доцільності* (застосування діагностичних технологій і методів, котрі відповідають вимогам особистісно-орієнтованого, гуманістичного навчально-виховного процесу, і спрямовані на вивчення ефективності педагогічних впливів на особистісний розвиток вихованців);
- *принцип зворотного зв'язку* (інформованість про результати моніторингу, яка дозволяє вносити корективи у процес, що відстежується);
- *принцип різноманітності і варіативності технологій* (широкий спектр здійснення контрольно-діагностичних дій

у навчально-виховному процесі, виявлення його позитивних і негативних сторін);

- *принцип несуперечності* (узгодженість, відповідність і співвіднесеність усіх структурно-функціональних характеристик моніторингу).

Для здійснення педагогічного моніторингу доцільно застосовувати такі його форми, як стартова діагностика, експрес-діагностика і фінішна діагностика [171; 370], що дозволяють поетапно реалізовувати контроль і збір необхідної інформації. Так, *стартова діагностика* здійснюється для виявлення рівня наявного освітнього процесу, його позитивних і негативних характеристик, встановлення причин і умов їх породження. *Експрес-діагностика* проводиться з метою внесення корективів у навчально-освітній процес, побудову програм педагогічного спостереження, опитних методів, аналізу навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності, проектування навчально-дослідницьких завдань, педагогічних ситуацій, розробку навчальних програм тощо. *Фінішна діагностика* визначає рівень підготовки майбутніх вчителів-дослідників за якістю засвоєних теоретичних, методологічних і методичних знань, вмінь (інтелектуальних, дослідницьких, методологічних, смислопошукових, рефлексивних, креативних) і ступенем розвиненості ціннісно-мотиваційних установок.

Грунтуючись на наукових позиціях В.Д.Симоненка [370] і Е.В. Зеєра [171], пропонуємо усе різноманіття застосованих способів і технологій моніторингу звести у такі групи засобів, що уможливають здійснення діагностування, контролювання і прогнозування рівня сформованості науково-дослідницької культури майбутнього вчителя:

*метод спостереження* здійснюється з метою відстеження змін професійно-особистісного розвитку студента-дослідника під впливом освітніх процесів, що відбуваються, і визначення контекстуальної основи цих змін;

*метод педагогічних ситуацій* забезпечує створення спеціальних умов для більш повного виявлення особистісних якостей

вчителя-дослідника, що концентруються навколо його ціннісно-мотиваційної і дієво-операційної сфери;

*метод експлікації* будується у процесі розгортання навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної діяльності шляхом постановки навідних, уточнюючих питань, надання допомоги у вигляді підказок, стимулювання рефлексивних, творчо-пошукових дій; дозволяє здійснювати діагностування у динаміці і оперативно вносити корективи у процес підготовки вчителя-дослідника;

*опитні методи* забезпечують отримання інформації про розвиток суб'єктів освітнього процесу, їх діяльнісно-поведінкові та особистісні новоутворення на основі письмових та усних відповідей за спеціально підібраними питаннями (опитувальниками);

*тестування* — метод збору інформації щодо розвитку і функціонування структурних компонентів (аксіологічного, технологічного, особистісного, евристичного) науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, а також ефективність застосованих дидактичних методів, методик і технологій;

*метод аналізу результатів діяльності*, тобто вивчення як результатів навчально-пізнавальної діяльності з боку студента, так і педагогічної діяльності з боку викладача, встановлення взаємозв'язків між цими результатами.

Узагальнюючи вище викладене, дамо визначення *моніторингу сформованості науково-дослідницької культури (НДК) майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки*: це спеціальна педагогічна технологія, яка представляє сукупність заходів, спрямованих на оцінку, діагностування і прогнозування професійної підготовки (культурологічної, загальнонаукової, методологічної, світоглядної) студентів-дослідників на різних етапах багаторівневої педагогічної освіти, і включає комплекс науково обґрунтованих діагностичних методик, що забезпечують контроль сформованості професійно-особистісних якостей і характеристик майбутнього вчителя-дослідника. Такий моніторинг реалізується у двох площинах: 1) відстеження, оцінка і прогноз дієвоопераційних і процесуальних параметрів навчально-пізнавальної, науково-дослідницької,

професійно-педагогічної діяльності; 2) відстеження психічного стану майбутнього фахівця, формування його особистісних новоутворень, ціннісно-сислової позиції у науково-пізнавальному процесі.

Моніторинг сформованості НДК майбутнього вчителя вимагає розробки критеріального апарату (сукупності критеріїв і показників), за допомогою якого вимірюються рівні розвиненості кожної складової (аксіологічної, технологічної, особистісної, креативної) даного дидактичного феномену. Враховуючи особливості складових науково-дослідницької культури в аспекті професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, пропонуємо такі *критерії та показники*, що є основою оцінки рівня сформованості кожної складової:

*ціннісно-мотиваційний*, що відображає позитивне ставлення, вибір і відтворення студентами науково-дослідницьких (пізнавальних, морально-етичних, соціально-гуманістичних) і педагогічних (загальнолюдських, духовних, практичних, особистісних) цінностей та сформованість мотиваційних новоутворень (потреб, інтересу, установок). Показником цього критерію є сформовані ціннісні орієнтації у студента, які визначають вектор розвитку його мотиваційних утворень, що виявляється у прагненні майбутнього вчителя до дослідницького пошуку, перманентного поглиблення професійних знань, сутнісного розуміння соціокультурних і педагогічних явищ, їх багатоаспектного, системного, прогностичного аналізу, смислотворчості, а також ціннісно-сислового самовизначення у науково-дослідницькій діяльності;

*гностично-знанневий*, що слугує виявленню системності і дієвості науково-методологічних, теоретичних, практичних і методичних знань стосовно обраної спеціальності, опанованих студентами в процесі дослідницького пошуку. Показником даного критерію є глибина, повнота і міцність наукових знань, набутих у науково-пізнавальному процесі, їх діалектичність, системність, міждисциплінарність;

*особистісно-мисленневий*, що визначає особистісні якості вчителя-дослідника, пов'язані з формуванням наукового світогляду,

наукового мислення, методологічної свідомості і самосвідомості. Показниками особистісно-мисленнєвого критерію є сформовані інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, рефлексивні, смислопошукові, креативні вміння;

*дослідницько-операційний*, що вказує на доцільність, точність, гнучкість здійснення дослідницьких дій і операцій, широту застосування цілого спектру методів науково-педагогічного дослідження: теоретичних, емпіричних, кількісної обробки результатів, а також на змістову наповненість, логічну послідовність кожного етапу розгортання науково-дослідницької діяльності. Показником цього критерію виступає вільне володіння технологічним інструментарієм науково-дослідницької діяльності;

*творчо-креативний*, який відображає продуктивний характер науково-дослідницької діяльності і має виявлення в індивідуальному креативному розвитку студента-дослідника, його евристичній спрямованості, а також дослідницьких результатах, що відрізняються новизною і конструктивністю. Показником творчо-креативного критерію виступає новизна створеного наукового знання, науково-методичного і педагогічного забезпечення дослідження, а також різні форми породження педагогічних інновацій.

Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя дозволяють визначити *рівні сформованості означеної культури*: низький, нижче за середній, середній, вищий за середній, високий.

*Низький рівень* характеризується вузько результативними мотивами навчально-пізнавальної діяльності, домінуванням зовнішніх мотиваційних спонукань. На цьому рівні слабо усвідомлюються цілі навчання, професійної освіти і шляхи досягнення професійного успіху. Не визначено ціннісно-смислову позицію до майбутньої професії вчителя, дослідницького пошуку як сучасної вимоги вищої педагогічної школи. Різні способи мисленнєвої діяльності (аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо) викликають труднощі, переважає репродуктивний вид діяльності. Педагогічні знання не опановані, мають фрагментарний, поверховий характер.

Студент погано орієнтується в поняттях, не вміє висловлювати свої думки, як в усній, так і в письмовій формі. Особистість не володіє технологією науково-дослідницької діяльності, не вміє працювати з першоджерелами, ускладнено написання таких видів наукових робіт, як повідомлення і реферати; виявляє пасивність у науковому дискутуванні, спілкуванні, не має визначених власних поглядів на розв'язання тієї чи іншої наукової проблеми.

*Нижчий за середній рівень* вказує на виникнення пізнавальної мотивації, періодичне виявлення пізнавального інтересу. Мотиваційні спонукання характеризуються вибірковістю і нестійкістю. Виявляється позитивне ставлення до окремих пізнавальних цінностей, зокрема пошукової діяльності, практико орієнтованих знань. Осмислення педагогічних цінностей відбувається на емпіричному рівні, як педагогічного досвіду, що реалізується в умовах педагогічної практики. Цей рівень демонструє сформовані окремі інтелектуальні і дослідницькі вміння, пов'язані з різними способами цитування, систематизацією, класифікацією і узагальненням інформації, виокремленням головних ідей, проведенням педагогічного дослідження у форматі: спостереження — опис — пояснення. Рефлексивні дії виражаються через самоспостереження і самодіагностування. Обсяг знань поширюється, однак характерним є його фрагментарність і відсутність осмислення. Розвиток креативного компоненту виражається у здатності до нового структурування знань. Студент готовий до написання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати.

*Середній рівень* відзначається наявністю мотиваційних спонукань, для яких характерна дієвість і тривалість, однак превалює зовнішня мотивація. Мають місце мотиви професійної діяльності, зосереджені на окремих видах цієї діяльності. Відбувається поширення кола потреб (інтересів) і ускладнення в середині кожної від елементарних форм навчального інтересу до потреб у теоретичних знаннях. Студент виявляє активність, прагнення поглиблювати і поширювати знання, обговорювати з викладачем власне бачення розв'язання науково-педагогічної проблеми (як правило на практичному рівні). Педагогічні цінності, пов'язані з педагогічним досвідом

видатних діячів культури, мистецтва і освіти, реалізацією сучасних освітньо-виховних систем гуманістичного типу, викликають інтерес і позитивне ставлення. Науково-дослідницькі цінності осмислюються як вимога вищої педагогічної освіти і ще не мають особистісного значення. Оволодіння технологією науково-дослідницької діяльності відбувається відповідно до дієво-операційного компоненту технологічної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, що передбачає використання таких методів, як аналіз літературних джерел, вивчення передового педагогічного досвіду, аналіз через синтез, узагальнення, систематизацію, індуктивно-дедуктивний метод. Знання поширюються і поглиблюються, однак не мають системного характеру. Рефлексивні дії виражаються у самопізнанні і самоаналізі. Розвиток креативного компоненту виражається в здатності до оновлення і модифікації навчально-виховних технологій як засобу розв'язання окремих педагогічних проблем. Студент готовий до виконання таких наукових робіт, як доповіді, повідомлення, реферати, тези, анотації.

*Вищий за середній рівень* характеризується появою внутрішньої організованої мотивації, студент сам детермінує свою діяльність, діє через свідомо поставлені цілі, прийняття рішень. Відбуваються зміни у провідних домінуючих мотивах (потребах), їх ієрархізації. Студент здатний об'єктивно оцінювати свої можливості та проектувати план дій щодо професійно-особистісного зросту. На цьому рівні усвідомлюються педагогічні та науково-дослідницькі цінності, їх взаємозв'язок і взаємодоповнюваність. Виявляється позитивне ставлення до інноваційно-дослідницького пошуку, різних науково-пізнавальних процесів, інтелектуальної творчості. Знання виступають не тільки результатом науково-дослідницької діяльності, а й засобом у генеруванні нових ідей. Рефлексивні дії виражаються у самопрогнозуванні і самопроекуванні, як дослідника, професіонала. Продукт науково-дослідницької діяльності відрізняється новизною, студент творчо переосмислює дійсність, здатен бачити проблеми і пропонувати шляхи їх розв'язання, ґрунтуючись на наукових теоріях та прогресивних педагогічних теоріях. Засвоєння технології науково-дослідницької діяльності відбувається відповідно

до дієво-операційного і змістового компонентів технологічної складової науково-дослідницької культури майбутнього вчителя. Студент готовий до самостійного виконання таких наукових робіт, як реферати, тези, анотації, критичні статті, курсові роботи.

*Високий рівень* демонструє якісно новий рівень розвитку особистості, її ціннісно-мотиваційної і дієво-операційної сфери. Студент не тільки усвідомлює, а й готовий до відтворення педагогічних і науково-дослідницьких цінностей, які набувають особистісного смислу. Для мотиваційних спонукань характерні такі змістові параметри як усвідомленість, дієвість, самостійність, узагальненість. Динамічні характеристики мотивів відрізняються стійкістю, тривалістю, інтенсивністю. На перший план висувуються мотиви професійного зростання і удосконалення. Для майбутнього вчителя є характерною критична оцінка тих педагогічних явищ, що вивчаються. Виявляється глибоке розуміння педагогічної дійсності, здатність до системного, багатовекторного вивчення різних педагогічних питань, розкриття причинно-наслідкових зв'язків. Майбутній фахівець виявляє вміння аргументувати, обґрунтовувати власні думки і обрані теоретичні положення, вибудовувати різні схеми їх пояснень і інтерпретацій. Опановані знання відрізняються системністю, міцністю, широтою застосування. Особистість володіє «метазнаннями» і «метавміннями», сформованість яких виявляється у швидкій адаптації в інформаційному просторі, міждисциплінарному баченні проблем, вмінні концептуалізувати знання. Серед особистісних новоутворень мають місце методологічні вміння, пов'язані з формуванням методологічного забезпечення дослідження, його організації відповідно до методологічних характеристик і підходів. Простежується смислотворчість, тобто вміння знаходити нові смисли у науково-пізнавальній діяльності, визначенні поняттєво-категоріального апарату дослідження. На цьому рівні формується «Я-концепція» майбутнього вчителя-дослідника, що виявляється у вибудовуванні індивідуального концепту в розв'язанні науково-педагогічних проблем. Студент володіє технологією науково-дослідницької діяльності, проходячи усі її фази: проектування (цілевизначення), технологічну реалізацію задуму (цілевиконання), рефлексивну фазу; сформовані

дієво-операційний, змістовий і функціональний компоненти технологічної складової науково-дослідницької культури студента. Майбутній фахівець здатний до генерування нових ідей і їх втілення у педагогічну практику, визначення евристичних потенцій знання. Виявляється готовність до виконання кваліфікаційної дипломної і магістерської роботи.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, педагогічні умови професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця, нами було виділено такі *етапи* формування даного педагогічного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний.

*Навчально-дослідницький етап* вимагає від студентів володіння різними способами мисленнєвої діяльності (виділення головного, порівняння, узагальнення тощо), засвоєння педагогічних ідеалів і цінностей; на цьому етапі домінують пошукові дії.

*Науково-дослідницький етап* орієнтований на засвоєння науково-дослідницьких норм і ідеалів, опанування технології науково-дослідницької діяльності, розширення уявлень про педагогічні цінності, наявні у сучасному освітньому просторі; превалюють інтелектуальні і дослідницькі дії.

*Науково-методологічний етап* націлений на вивчення і засвоєння студентами методологічних орієнтирів, загальнометодологічних принципів дослідницького пошуку, виявлення креативно-творчих можливостей майбутнього вчителя-дослідника; на цьому етапі мають місце рефлексивні і методологічні дії, смислотворчість, реалізація різних стратегій професійного самовдосконалення.

Організаційно-експериментальна база формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя представлена *аудиторною роботою*: це навчальні дисципліни «Вступ до спеціальності», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Педагогіка вищої школи», «Основи наукових досліджень», «Методологія і методика науково-педагогічних досліджень», часткові методики, науково-педагогічна практика і *позааудиторною роботою*:

педагогічна практика, курсові, дипломні та магістерські роботи, наукові студентські роботи, науково-практичні конференції, семінари.

Педагогічними умовами формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки є такі: забезпечення готовності викладача вищої педагогічної школи до формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів; організація розвиваючого, проблемного навчання, застосування різних способів інтенсифікації науково-пізнавального процесу, реалізація науково-методичної роботи викладача, джерелами якої є педагогічна наука у її концептуальній і нормативній формі, і результати власної науково-дослідницької діяльності; цілеспрямоване коригування навчальних планів і програм, посилення дослідницького компоненту; створення науково-освітнього середовища, орієнтованого на поєднання навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної та інноваційної діяльності; реалізація таких напрямів професійної підготовки, як фундаментальна, культурологічна, загальнонаукова, методологічна та світоглядна, а також комплексу взаємодоповнюючих і взаємокомпенсуючих педагогічних технологій. Такий комплекс педагогічних технологій включає: проблемні лекції, проблемні семінари, проблемні практичні заняття, тематичні дискусії, диспути, методи евристичних питань, метод ТРВЗ-педагогіки, метод організованих стратегій, тренінги, рольові, ділові, дослідницькі ігри, мозковий штурм, ІНДЗ, мікродослідження, курсові, дипломні, магістерські роботи.

Особливе значення надається виконанню індивідуальних науково-дослідницьких завдань (ІНДЗ) і дипломних (курскових, магістерських) робіт. ІНДЗ розглядаються як такі, що орієнтують студента на аналітико-синтетичну, узагальнюючу, систематизуючу, проєктувальну, рефлексивну діяльність і передбачають педагогічну організацію дослідницьких процедур, методів дослідження конкретної науки, способів інтелектуальної діяльності, спроектованих у логіці вимог і умов завдань. Дипломні (магістерські, курсові) роботи представляють своєрідну дослідницьку платформу, на якій відбувається поглиблення знань (того чи іншого аспекту професійно-педагогічної

діяльності), пошук нових алгоритмів і схем теоретизування, шляхів розв'язання проблеми і розробки нових (авторських) педагогічних технологій, методик. Характерною ознакою дипломної (магістерської, курсової) роботи є необхідність здійснення усього технологічного комплексу наукового дослідження за такими фазами: фаза проектування (цілевизначення); фаза технологічна (цілевиконання); фаза рефлексивна. Дипломній (магістерській, курсовій) роботі властиві усі функції науково-дослідницької діяльності: проектно-моделююча, інформаційно-аналітична, експериментально-діагностуюча, практико-перетворююча.

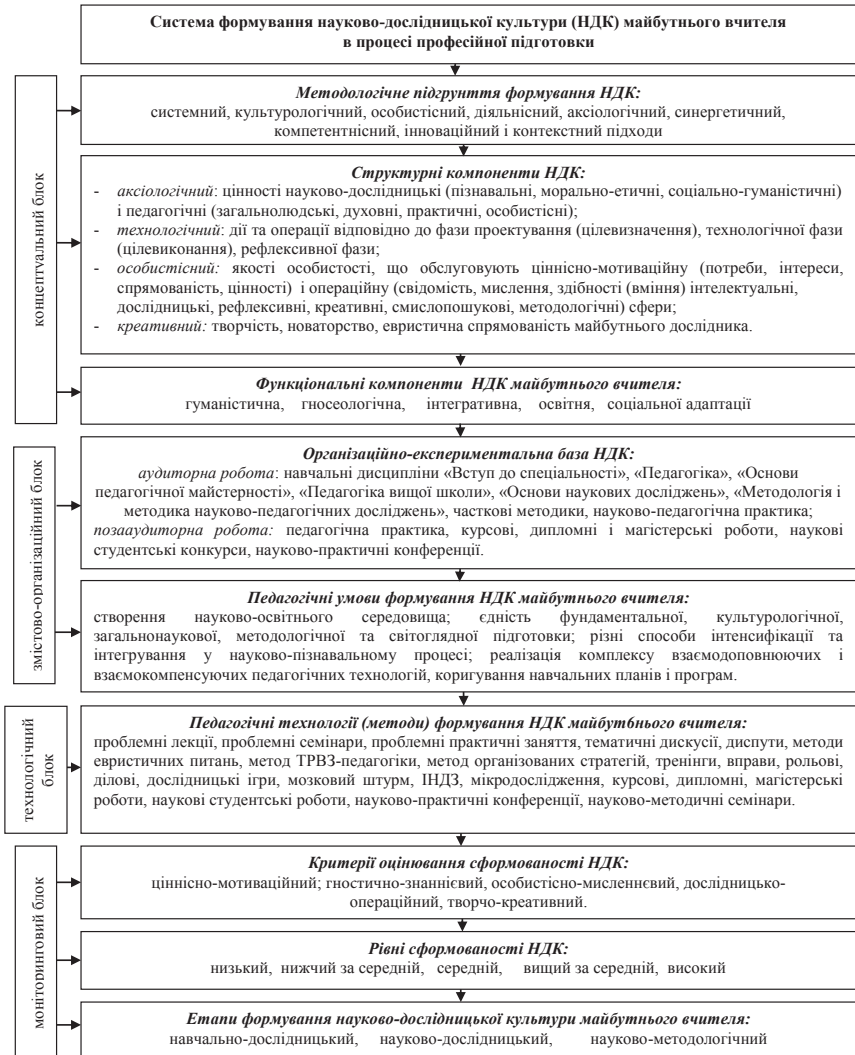
Методологічним підґрунтям формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя стають підходи: системний, культурологічний, особистісний, діяльнісний, аксіологічний, синергетичний, компетентнісний, інноваційний і контекстний, які уможливають проектування і реалізацію освітніх технологій з позицій гармонізації цільових установок, інтегрованого поєднання різних освітніх стратегій.

Таким чином, концептуальна модель системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки буде мати такий вигляд:

## **Висновки до розділу 4**

Аналіз світової і вітчизняної педагогічної теорії і практики щодо підготовки майбутніх вчителів-дослідників дозволяє розробити систему науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, яка включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний та моніторинговий компоненти. Запропоноване науково-методичне забезпечення відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування науково-дослідницької культури майбутніх випускників вищих педагогічних закладів, основні тенденції професійної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтеграція), характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених

Концептуальна модель системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки



і взаємодоповнюючих наукових, науково-методичних, дидактичних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальна складова означеної системи репрезентована науково-методологічними підходами до формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, якими є на теоретико-методологічному рівні — системний, культурологічний, синергетичний, аксіологічний, особистісний, діяльнісний; на методико-праксеологічному рівні аналізу — компетентнісний, інноваційний і контекстний, що забезпечують оптимізацію і ефективність даного процесу, враховуючи здобутки сучасної теорії і методики професійної освіти, і можуть стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованого навчання у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти та науки.

Концептуально-теоретичне обґрунтування системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури фахівців в галузі педагогічної освіти виявляється можливим за умови диференційованої методологічної освітньої стратегії (поліпарадигмального підходу). Допустимість існування низки методологічних систем, в рамках яких вибудовуються цілісні моделі формування особистості дослідника й освітнього процесу, що виражені у формі педагогічних теорій, технологій, навчально-виховних систем, дає можливість прогнозувати, проектувати й реалізовувати науковий пошук з позицій інтегрованого поєднання різних науково-методологічних підходів, гармонізації їх цільових установок.

Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки студента-дослідника, певні її пріоритети, організацію різних її видів і форм, модернізацію і оновлення змісту навчальних планів і програм, які у сукупності створюють нове культурне науково-освітнє середовище, в якому освіта і наука відіграватиме домінуючу роль і спостерігатиметься кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі.

Технологічна складова розробленої системи розкриває механізм її реалізації, що передбачає моделювання, прогнозування, діагностування, розробку спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітнього процесу, а також визначення етапів його розгортання.

Розроблені педагогічні технології в аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи, і спрямовані на практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладача і студентів.

Запропонована нами педагогічна технологія формування науково-дослідницької культури студента — майбутнього вчителя представлена різними рівнями (асpekтами) як за вертикаллю, так і за горизонталлю. У вертикальній ієрархії ми виділяємо чотири супідрядних класи освітніх технологій, адекватних рівням організаційних структур діяльності суб'єктів і об'єктів навчального процесу: метатехнології, макротехнології, мезотехнології, мікротехнології. За горизонталлю педагогічні технології представлені такими аспектами-напрямами, як науковий, який відображає наукову концепцію вирішення певної проблеми, зокрема, формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, що ґрунтується на сучасних досягненнях педагогічної теорії і практики; формально-описовий, представлений моделлю, описом змісту, цілей, методів, засобів, алгоритмів дій, необхідних для досягнення очікуваного результату; процесуально-діяльнісний — розкриває безпосередньо процес здійснення діяльності об'єктів і суб'єктів навчального процесу, їх цілепокладання, планування, організацію, реалізацію навчально-пізнавальної, науково-дослідницької діяльності й аналіз результатів.

З метою реалізації технології формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів в розрізі професійної підготовки ми звертаємося до низки методів активного навчання, які призводять до інтенсифікації та активізації науково-пізнавальної діяльності студентів та змін моделі викладача, який стає консультантом, організатором, менеджером, інтерпретатором, фасилітатором.

Методи активного навчання забезпечать перехід від організації навчального процесу викладачем до самоорганізації цього процесу тими, хто навчається. За цих умов самоорганізація навчання реалізується на основі зміни ціннісного ставлення студентів до пізнавального процесу, наукових знань, які вони набувають, завдяки самостійної смислопошукової дослідницької діяльності, визначенню власного особистісного смислу навчальної інформації. Системне поєднання, взаємодія і діалогічність передбачуваних активних дій викладача і студентів визначають успішність і ефективність функціонування науково-пізнавального процесу.

Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя представляє комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції освітньо-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв, показників, висновків і т.ін.

Враховуючи особливості складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в аспекті професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, було запропоновано такі критерії та показники (ціннісно-мотиваційний, гностично-знаннявий, особистісно-мисленнєвий, дослідницько-операційний, творчо-креативний), що є основою оцінки рівня сформованості кожної складової. Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя дозволили визначити рівні сформованості означеної культури: низький, нижче за середній, середній, вище за середній, високий.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, педагогічні умови професійно-особистісного зростання майбутнього дослідника, нами було виділено такі етапи

формування даного особистісного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний.

На основі розробленої системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки було розроблено концептуальна модель функціонування цього процесу.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Здійснений теоретичний аналіз проблеми дослідження, узагальнення дослідницьких результатів дозволяє зробити такі висновки:

З метою реалізації провідних напрямків розбудови національної освіти, досягнення ефективної професійної підготовки майбутніх фахівців-вчителів, створення інтегральної наскрізної системи залучення студентів до різних видів науково-дослідницької діяльності (науково-пізнавальної, творчо-пошукової, дослідно-експериментальної), поряд із розв'язанням низки проблем щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, виникає необхідність цілеспрямованого формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномена. Ця потреба співвідноситься з основними вимогами Болонської декларації, європейської вищої освіти, рекомендаціями Всесвітньої конференції ЮНЕСКО. Головною метою Болонського процесу визначається консолідація зусиль наукової та освітянської громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти і науки у світовому вимірі, підвищення ролі цієї системи у соціальних перетвореннях.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру вчителя як особливий вид компетентності в нових соціокультурних й інформаційних умовах, яка є невід'ємною складовою професійної культури фахівця і виявляється у сформованості наукового мислення, наукового світогляду, наукового світосприйняття та світобачення, ми доходимо висновку щодо необхідності розвитку і становлення означеної культури як одного з пріоритетних завдань у вищій педагогічній школі.

Виходячи з розуміння у педагогічній науці професійної культури вчителя, ґрунтуючись на теоретичних положеннях різних концепцій щодо підготовки вчителя-дослідника було сформульовано визначення науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як сутнісної системної якості особистості, що представляє інтегровану сукупність професійно важливих якостей дослідника,

які забезпечують ефективне здійснення науково-дослідницької, навчально-пізнавальної, професійно-педагогічної діяльності, обумовлюють його творчо-інтелектуальний розвиток, професійно-особистісне самовдосконалення і самоздійснення; як цілісної, інтегральної характеристики особистості вчителя-дослідника, котра володіє фундаментальним, загальнонауковим, методологічним знанням, системою ціннісних орієнтацій, які спрямовують дослідницький пошук, визначають його ціннісне ставлення до науково-педагогічних знань, науки в цілому. У цьому контексті науково-дослідницька культура майбутнього вчителя розглядається як складова його професійно-педагогічної культури, показник професійної підготовки майбутнього фахівця.

Розкриття сутності поняття «науково-дослідницька культура», його змістового наповнення з позицій діяльнісного, особистісного та аксіологічного підходів, дозволяє стверджувати, що завдяки оволодінню аналітико-синтетичною мисленнєвою діяльністю, науковими методами пізнання, майбутній вчитель з розвинутою науково-дослідницькою культурою здатен орієнтуватися в інформаційних потоках, оперативно реагувати на умови й вимоги педагогічної науки, володіти наукомісткою психолого-педагогічною технологією, «не відставати» від темпів наукового прогресу, розуміючи і відтворюючи загальнолюдські та педагогічні цінності, ефективно вести інноваційно-дослідницький пошук. Сформованість науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як динамічного особистісного утворення забезпечить глибоке, системне, багатоаспектне, сутнісне розуміння педагогічної дійсності, виявлення імпліцитних причин педагогічних подій, що вивчаються, критичне осмислення цінностей педагогічної освіти з метою самостійного, творчого відтворення власних альтернативних педагогічних підходів у педагогічній практиці.

Як міра освіченості і обізнаності науково-дослідницька культура майбутнього вчителя вплине на розвиток професійної «Я-концепції», вибудовування свого індивідуального концепту в роз'язанні науково-педагогічних проблем, здійснення феноменологічного, онтологічного, історико-генетичного аналізу

педагогічних знань, становлення власної педагогічної філософії, індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності.

Аналіз наукових праць у напрямку висвітлення особливостей професійного становлення педагога, дозволяє дати таку загальну характеристику майбутньому вчителю з розвиненою професійною культурою: це особистість інтелектуально ерудована і морально відповідальна, що володіє продуктивними способами розв'язання професійно-педагогічних завдань, індивідуально виробленими стратегіями професійної діяльності, реалізує і усвідомлює себе суб'єктом педагогічного процесу, виявляє гуманістичну спрямованість, втілює у педагогічній практиці вищі людські ідеали, аксіологічні моделі навчально-виховних систем, має уявлення про професійний ідеал і шляхи його досягнення, реалізує пошук професійно-особистісних смислів, цілей і цінностей у професійній життєдіяльності, ґрунтуючись на власному «смыслоутворюючому фонді», досвіді багатомірного сприйняття педагогічної реальності.

Вивчення наукового фонду стосовно генезису теорії формування науково-дослідницької культури в освітній практиці показує, що в історії педагогічної думки питання формування дослідницьких вмінь, засвоєння наукових методів, організації дослідницького навчання, пов'язаного з розвитком критичного, аналітичного мислення вихованців займали значне місце. Так, в епоху Античності і Стародавніх цивілізацій на перший план висувалась вимога виховання людини, здатної до пошуку істини, котра вміє «вчитися великоразумності, а не багато знанню». Для епохи Відродження були характерні тенденції, спрямовані на самореалізацію людини, підвищення статусу освіченої людини, здатної до самостійного мислення, критичних суджень, дослідницьких пошуків, однією з головних тез педагогічної освіти епохи Просвітництва стає активізація розумових дій, розвиток дослідницьких вмінь у вихованців через науку, оволодіння певними методами пізнання. Основним гаслом педагогічних розробок початку ХХ століття є застосування евристичних, дослідницьких, експериментальних методів у навчальному процесі, результатом якого стають сформовані навички мислення, здатність до самонавчання, дослідження навколишньої дійсності, при

цьому дослідницький підхід розглядався як загальний принцип у навчально-пізнавальному процесі, який мав місце в усіх формах і видах роботи учнівської молоді. Друга половина XX ст. відзначилась появою наукових праць, присвячених методології та методиці педагогічних досліджень, організаційно-дидактичним питанням дослідницької підготовки в середній і вищій школі. В цей період знаходять теоретичне обґрунтування ідеї щодо єдності педагогічної і наукової діяльності вчителя, введення елементів дослідження у педагогічну працю, педагогічної підготовки майбутніх вчителів, в центрі якої стоятиме наукова робота.

Розглядаючи науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя як педагогічну систему, яка створюється на основі гармонізації та взаємодії функціональних і структурних її складових, зроблено висновок: це поліструктурний особистісний феномен, представлений аксіологічним, технологічним, особистісним, креативним структурними компонентами, який реалізується через гуманістичну, гносеологічну, інтегративну, комунікативну, освітню функції, а також функцію соціальної адаптації. Відображаючи діалектичну, багаторівневу природу науково-дослідницької культури, її цілісний, динамічний характер, складові цієї системи представлені як необхідні та достатні для її існування та подальшого розвитку, стійкість функціональних компонентів визначається їх зв'язком зі структурними складовими і між собою. Маючи синкретичний характер, науково-дослідницька культура вчителя виступає підсистемою науково-дослідницької культури як соціальної системи і разом з тим елементом і видом професійної культури педагога.

Аналіз структурно-компонентного складу науково-дослідницької культури майбутнього вчителя дає можливість дійти висновку щодо *аксіологічного компоненту*, репрезентованого цінностями, що скеровують діяльність дослідника, поєднуючи науково-дослідницькі (пізнавальні, морально-етичні, соціально-гуманістичні) та педагогічні (загальнолюдські, духовні, практичні, особистісні) орієнтири, забезпечують ефективне функціонування даної культури. В контексті аксіологічного компоненту асиміляція

та інтеріоризація означених цінностей, які виконують детермінуючу функцію у дослідницькому пошуку вчителя, визначенні засобів і способів розв'язання педагогічних проблем, забезпечують формування індивідуальної концепції сенсу науково-дослідницької діяльності, що виявляється у ставленні до наукового пізнання, усвідомленні значущості дослідницького пошуку, наукової творчості, наукового спілкування, самоосвіти у майбутній професійно-педагогічній діяльності, необхідності набуття особистісних когнітивних та морально-етичних утворень-якостей.

*Технологічний компонент* як складова науково-дослідницької культури майбутнього вчителя-дослідника розглядається в якості інваріантного ядра, представляє дослідницький інструментарій, технологію пізнання, що детерміновані існуючим науковим стилем педагогічного товариства, сформованою професійною культурою майбутнього вчителя. В залежності від рівня науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр наукових методів (операцій та дій) пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі дослідницького пошуку. Технологічний компонент науково-дослідницької культури вибудовується, завдяки послідовним діям, як по горизонталі (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і по вертикалі (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), що забезпечують функціонування зазначеного компонента як системи.

*Особистісний компонент* науково-дослідницької культури майбутнього вчителя представлений якостями, що обслуговують ціннісно-мотиваційну та операційну сфери особистості майбутнього дослідника. Якості особистості виступають передумовою науково-дослідницької діяльності і в той же час її новоутвореннями. Виникнення новоутворень у структурі особистості студента-дослідника, пов'язаних із розвитком його наукового мислення, методологічної свідомості і самосвідомості призводить до глибокого, системного розуміння педагогічних явищ, їх онтологічного, феноменологічного, історико-генетичного осмислення, і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника. Будучи домінантною

ціннісно-мотиваційна складова особистісного компоненту має своє втілення у мотивах, потребах, інтересах, установках, переконаннях, цінностях, цілях, детермінуючи діяльність та поведінку студента-дослідника, забезпечуючи формування мотивів-якостей особистості. Операційна складова особистісного компоненту науково-дослідницької культури майбутнього вчителя виявляється у таких якостях як свідомість (самосвідомість), мислення, здібності, які у сукупності забезпечують ефективне виконання науково-дослідницької (науково-пізнавальної) діяльності. Так, свідомість як якість особистості дослідника виступає потужним засобом зовнішньої (предметної) та внутрішньої (смислової) регуляції науково-дослідницької діяльності, засобом, що спричинює створення професійних та особистісних стратегій майбутнього фахівця і виражається у його самопізнанні, самооцінюванні, саморегуляції, самопроєктуванні, самопрогнозуванні, самокритиці. Мислення майбутнього вчителя виявляється як професійна мисленнева здатність, що дозволяє осмислювати, узагальнювати, порівнювати, оцінювати педагогічні знання і педагогічну практику з позицій різних педагогічних теорій, застосовуючи різні види аналізу (системний, структурно-функціональний, міждисциплінарний тощо). Виступаючи умовою та результатом науково-дослідницької діяльності, здібності вчителя-дослідника реалізуються як інтелектуальні, дослідницькі, методологічні, смислопошукові, рефлексивні, креативні вміння.

Як творчо-продуктивна домінанта особистості *креативний компонент* науково-дослідницької культури майбутнього вчителя визначає евристичний, інноваційний характер дослідницького пошуку, забезпечує ефективне динамічне функціонування, перспективне формування усіх інших складових — аксіологічної, особистісної, технологічної, — які взаємодіють і спричинюють становлення особистості майбутнього фахівця, вчителя-дослідника. З розвитком креативного компоненту науково-дослідницької культури усі її компоненти набувають творчо-продуктивного прогресивно стимулюючого характеру.

Дотримуючись логіки наших міркувань, вважаємо за доцільне в контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

виділити окремо *методологічну культуру*, оскільки сучасний фахівець-вчитель має вибудовувати науково-дослідницьку діяльність на основі продуманої методологічної системи, методологічних орієнтирів, здійснюючи педагогічне дослідження як «мультидослідження» (філософське, соціологічне, психологічне і т.ін.), відшукуючи нові шляхи і способи пізнання. Впливаючи на світоглядні позиції особистості дослідника, методологічна культура дослідника виявляється у сформованій методологічній свідомості і мисленні, як здатності науково обґрунтовувати, критично осмислювати та творчо застосовувати певні наукові концепції, методи пізнання у дослідницькому пошуку, концептуалізувати знання, працювати з понятійно-категоріальним апаратом, додержуватися певних методологічних орієнтирів у дослідженні, аналізувати, оцінювати власну науково-дослідницьку діяльність відповідно методологічним характеристикам дослідження, як розуміння діалектики науки і педагогічної дійсності, виступаючи у цьому процесі системоутворюючим чинником.

Науково-педагогічне обґрунтування сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її змісту, структурно-функціональних компонентів є теоретичним фундаментом у розробці авторської концепції формування досліджуваного особистісного феномену і визначенні векторів проектування професійної підготовки майбутніх вчителів-дослідників.

Здійснений аналіз стану розробленості проблеми, визначення методологічних основ її вивчення та уточнення поняттєво-категоріального апарату дослідження уможливорює сформулювати його концепцію, яка становить сукупність (єдність) науково-обґрунтованих педагогічних положень і дозволяє розв'язати проблему формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки на методологічному, теоретичному і технологічному рівнях.

Провідною ідеєю концепції виступає положення про формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як поліструктурного особистісного феномену, що буде відбуватися більш ефективно за умов створення культурного науково-освітнього

середовища, орієнтованого на поглиблення єдності (синтезу) навчально-пізнавальної, науково-дослідницької, професійно-педагогічної та інноваційної діяльності, підвищення гнучкості та забезпечення взаємодії, взаємодоповнюваності таких напрямків професійної підготовки, як культурологічний, фундаментальний, загальнонауковий, методологічний і світоглядний.

Вивчення філософських, наукознавчих, культурологічних і науково-педагогічних джерел дало можливість обґрунтувати методологічні засади проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки, на основі сучасних методологічних підходів розкрити сутність ключових понять «наука» і «культура», сформулювати концептуальні положення дослідження.

Для обраного дослідження культурологічний підхід стає панівним, являє собою експліцитне вираження процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення і конструювання, і в цьому контексті представляє цілісний, інтегративний, комплексний метод дослідження і проектування освітньої системи, де цілісність визначає загальну стратегію дослідження й одночасно складає його педагогічний норматив, що виявляється у цілісному уявленні щодо культури, людини, змісту освіти, педагогічного процесу.

Дослідження сучасних світових тенденцій та стратегій національної освіти дозволяє зробити висновок про підвищений інтерес до науково-методологічної освіти (З. Киль), що зумовлює зміни статусу науки в освітньому просторі, набуття нею нової інтегративної функції, що передбачає комплексне використання наукових методів пізнання у різних сферах професійної педагогічної діяльності, переосмислення ролі і місця науки у підготовці майбутнього вчителя-дослідника.

Осмислення наукових праць з порівняльної педагогіки, вивчення передового педагогічного досвіду уможливорює зробити висновок, що у загальноєвропейському педагогічному просторі (European Dimension in Education) має місце значна кількість програм вчительської підготовки («вчителя-вченого»,

«вчителя-дослідника», «вчителя, який рефлексивно самоуправляється», «вчителя — рефлексивного практика»), в яких одним з головних завдань є формування у майбутнього фахівця дослідницького мислення, вмінь пошукової пізнавальної та дослідницької діяльності, розглядаються умови організації професійної підготовки майбутніх вчителів, характер навчальної взаємодії, що трансформується, підпорядковуючись вимогам дослідницького пошуку.

Застосування різноманітних видів і форм дослідницького навчання, виконання досліджень у безперервній професійній освіті, інноваційна регламентація навчальних планів, фундаменталізація освітнього простору у вищій школі за кордоном (Німеччині, Франції, Англії, США) — це ті фактори, які сприяють розвитку критичного, міждисциплінарного, аналітичного, методологічного мислення майбутнього фахівця-вчителя і створюють необхідні умови для формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів.

З метою формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, складовими якої є аксіологічний, технологічний, особистісний та креативний компоненти, було розроблено система науково-методологічного забезпечення, яка включає концептуальний, змістовно-організаційний, технологічний та моніторинговий аспекти. Запропоноване науково-методичне забезпечення відображає цілі, стратегічні й тактичні завдання, закономірності й принципи формування означеної культури, основні тенденції професійної освіти (гуманізація, демократизація, неперервність, інтенсифікація, інтеграція), характеризується сукупністю взаємозалежних, взаємозумовлених і взаємодоповнюючих наукових, науково-методичних, дидактичних і організаційно-проектувальних заходів та процедур.

Концептуальна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки репрезентований науково-методологічними підходами до її формування як на теоретико-методологічному рівні — системним, синергетичним, культурологічним, аксіологічним, особистісним, діяльнісним; так і на методико-праксеологічному рівні

аналізу — компетентнісним, інноваційним і контекстним, що забезпечують оптимізацію і ефективність даного процесу, враховуючи здобутки сучасної теорії і методики професійної освіти, і можуть стати ефективною методологією побудови практико-орієнтованого навчання у складно організованій системі професійної підготовки вищої педагогічної школи з урахуванням інтеграційних шляхів розвитку освіти та науки.

Вибір цих наукових підходів зумовлений тим, що:

1) цілісний, синергетичний підходи виконують роль у дослідженні системоутворюючих чинників, забезпечують «діалог» різних теорій і практик, створення платформи для співіснування різних концепцій, дозволяють відійти від однолінійного аналізу і показати «багатомірність» означеного особистісного феномену, реалізувати цілепокладані дії в соціокультурному бутті, враховуючи виклики нерівноважного, нелінійного, непередбачувального світу;

2) системний підхід спрямовує пошук на виявлення складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномену в освітній галузі, структурних й функціональних ознак, тенденцій їх розвитку, створення педагогічної системи, що взаємодіє з іншими системами — культурою, освітою, наукою;

3) культурологічний, синергетичний, діяльнісний, особистісний, аксіологічний підходи уможливають розкриття сутності феномену науково-дослідницької культури на різних рівнях аналізу — сутності, розвитку і саморозвитку, визначення його змістовного наповнення, і кожної складової, виявлення закономірностей і особливостей функціонування науково-дослідницької культури як соціального і особистісного явища, проектування концептуально-теоретичної моделі формування означеної культури;

4) компетентнісний, інноваційний, контекстний підходи дають можливість розробити методико-технологічне забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутніх працівників освітньо-виховної сфери, педагогічні технології, спрямовані на розвиток особистості вчителя-дослідника, необхідних професійно важливих якостей для ефективного здійснення дослідницького

пошуку, розробити оцінно-критеріальний інструментарій педагогічного моніторингу підготовки майбутнього фахівця.

Обрані нами підходи вибудовані так, що, функціонуючи і працюючи на певному рівні аналізу як основні, виступають як логічне продовження попереднього рівня аналізу й орієнтир для подальшого рівня дослідження.

Змістовно-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя концентрує в собі оновлені структурно-логічні схеми професійної підготовки студента-дослідника, певні пріоритети професійної підготовки, організацію різних її видів і форм, модернізацію і оновлення змісту навчальних планів і програм, які у сукупності створюють нове культурне науково-освітнє середовище, в якому освіта і наука відіграватиме домінуючу роль і спостерігатиметься кругообіг взаємного перетворення знань, що набуваються як у процесі навчання, так і в науковому процесі.

Технологічна складова розробленої системи формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя в процесі професійної підготовки розкриває механізм реалізації даної системи, передбачає моделювання, прогнозування, діагностування, розробку та реалізацію спеціальної педагогічної технології, яка відображає взаємодію і взаємовплив суб'єктів освітнього процесу, а також визначення етапів його розгортання. Розроблені педагогічні технології в аспекті формування науково-дослідницької культури майбутнього фахівця-вчителя, націлені на реалізацію певних вимог до викладача вищої педагогічної школи, і спрямовані на практичне здійснення психолого-педагогічних умов, оптимально адаптованих до взаємодії викладача і студентів.

Моніторингова складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки представляє комплексну складноструктуровану технологію, що передбачає безперервний збір інформації, її структурування, аналіз, здійснення зворотного зв'язку для внесення корективів у процес, що відстежується, урахування отриманих дослідницьких даних у реалізації розробленої нової освітньої стратегії і регуляції

освітньо-педагогічного процесу, застосування спеціально розроблених критеріїв, показників і висновків.

Враховуючи особливості складових науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в аспекті професійної підготовки ВНЗ, їх взаємозв'язок і взаємообумовленість, було запропоновано такі критерії та показники, що є основою оцінки рівня сформованості кожної складової: *ціннісно-мотиваційний, гностично-знанневий, особистісно-мисленневий, дослідницько-операційний, творчо-креативний*. Розроблені критерії та показники сформованості науково-дослідницької культури в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя дозволили визначити рівні сформованості означеної культури: низький, нижчий за середній, середній, вищий за середній, високий.

З огляду на визначені сутнісні ознаки науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, її структурних компонентів, виявлені особливості науково-пізнавального процесу у вищій педагогічній школі, педагогічні умови професійно-особистісного зростання майбутнього фахівця, нами було виділено такі *етапи* формування даного особистісного феномену: навчально-дослідницький, науково-дослідницький, науково-методологічний. На основі розробленої системи науково-методичного забезпечення формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в процесі професійної підготовки було розроблено концептуальна модель функціонування цього процесу.

Запропонована монографія не претендує на вичерпний виклад результатів дослідження означеної проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки і всього змісту виконаної науково-дослідної роботи. Більш ґрунтовно основні етапи її здійснення розглянуті у наукових публікаціях.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття) // Освіта. — 1993. — №44.
2. Державна програма «Вчитель». — К., 2002.
3. Закон України від 17.01.2002 №2984-III «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради України. — №20. — 17 травня 2002р. — с. 506–536.
4. Закон України «Про освіту» / Інформаційний вісник Міністерства освіти України. — 1991;
5. Закон України від 16.01.2003 №433-IV «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні».
6. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір. Наказ МОН №998 від 31.12.04. — К., 2004.
7. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — №2.
8. Постанова Кабінету Міністрів України №1074 «Про затвердження Положення про державний вищий заклад освіти» від 5 вересня 1996р.
9. Про наукову і науково-технічну діяльність: закон України від 13 грудня 1991 року №1977-ХІІ (Із змінами, внесеними згідно із законом №107-VI (107-17) від 28.12.2007). Відомості Верховної Ради. — 2008, №5–6, №7–8. — С. 178.
10. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 208 с.
11. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 336 с.
12. Акмеология: Учебник / Под общей редакцией А.А. Деркача. — М.: Изд-во РАГС, 2002. — 650 с.
13. Алексеев П.В. Философия: Учебник / П.В. Алексеев, А.В. Панин. — М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2004. — 608 с.

14. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник / А. М. Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
15. Ананьев Б. Г. Психология педагогической оценки / Б. Г. Ананьев // Избр. психол. труды: в 2 т. / Под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова. — М.: Педагогика, 1980. — 144 с.
16. Андреев А. Л. Компетентная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреева // Педагогика. 2005. — № 4. — С. 19–27.
17. Андреев В. И. Педагогика высшей школы. Инновационно-прогностический курс: Учебное пособие / В. И. Андреев. — Казань: Центр инновационных технологий, 2005. — 500 с.
18. Андреева Г. А. Инновационные процессы в содержании педагогического образования в Англии / Г. А. Андреева // Педагогика. — 2003. — № 6. — С. 97–102.
19. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти України в контексті Болонського процесу / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2004, № 1. — С. 5–9.
20. Андрущенко В. П. Основні тенденції розвитку вищої освіти в Україні на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. — 2000. — № 1. — С. 11–17.
21. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр / О. С. Анисимов. — М.: Экономика, 1991. — 416 с.
22. Анисимов С. Ф. Духовные ценности: производство и потребление / С. Ф. Анисимов. — М.: Мысль, 1988. — 253 с.
23. Антипов Г. А. Ценности науки и ценности ученого / Г. А. Антипов, А. З. Фахрутдинова // Наука и ценности. — Новосибирск: Издательство «Наука», 1987. — С. 57–72.
24. Антология педагогической мысли: В 3 т. / Сост. Н. Н. Кузьмин. — Т. 2. Русские педагоги и деятели народного образования о трудовом и профессиональном образовании. — М.: Высшая школа, 1989. — 463 с.
25. Антология педагогической мысли России XVIII в. / Сост. И. А. Соловков. — М.: Педагогика, 1985. — 480 с.

26. Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX вв. / Сост. П. А. Лебедев. — М.: Педагогика, 1990. — 608 с.
27. Антология педагогической мысли России первой пол. XIX в. (до реформ 60 — х г.г.) / Сост. П. А. Лебедев. — М.: педагогика, 1987. — 560 с.
28. Антология педагогической мысли Украинской ССР / Сост. Н. П. Калениченко. — М.: Педагогика, 1988. — 640 с.
29. Ардашева Н. В. Формирование исследовательской культуры студентов в учебно-познавательной деятельности: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 01. / Н. В. Ардашева, Кемерово, 2011. — 18 с.
30. Арламов А. А. Интеграция научного знания в контексте взаимосвязи науки и педагогической практики/ А. А. Арламов // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.176–183.
31. Арламов А. А. Проблемы методологии педагогики: постнеклассический период / А. А. Арламов, Р. В. Почтер // Педагогика. — 2008. — № 5. — С. 98–104
32. Арнольд А. И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию / А. И. Арнольд. — Москва: Изд-во МГИК, 1992. — 240 с.
33. Артемова Л. В. Магістерська робота. Методичні рекомендації та вимоги до їх написання та оформлення / Л. В. Артемова, Г. В. Беленика. — К.: НПУ, 2001. — 25 с.
34. Асадуллин Р. М. Формирование личности учителя как субъекта педагогической деятельности: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Р. М. Асадуллин; Московский госуд. пед. университет. — М., 2000. — 35 с.
35. Асеев В. Г. Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. — М.: Издательство «Мысль», 1976. — 157 с.
36. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2000. — 272 с.

37. Ащепков О.С. Профессиональная адаптация преподавателей высшей школы: Проблемы и перспективы / О.С. Ащепков. — Ростов-на Дону: Книга, 1997. — 305 с.

38. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / Ю.К. Бабанский. — М.: Педагогика, 1989. — 560 с.

39. Байдан М.А. Педагогічні умови формування творчої активності студентів у процесі науково-дослідної роботи / М.А. Байдан // Науковий вісник: Збірник наукових праць; Південноукраїнський державний педагогічний університет. — Одеса, 2004. — №1-2. — С. 67-77.

40. Балашова С.П. Формування дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.П. Балашова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2000. — 22 с.

41. Балл Г.А. Норма деятельности — категория педагогическая / Г.А. Балл // Педагогика. — 1992. — №3-4. — С.43-48.

42. Балл Г.О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наукових праць / За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Нічкало. — Київ, 2003. — С.51-59.

43. Балл Г.О. Концепция самоактуализации личности в гуманистической психологии / Г.О. Балл. — К.; Донецк: Ровесник, 1993. — 32 с.

44. Балл Г.О. Проблема додержання вимог наукової культури в дослідженнях гуманістично зорієнтованих освітніх процесів / Г.О. Балл // Освіта і управління. — 1998. — №3. — С. 41-48.

45. Барбіна Є.С. Формування педагогічної майстерності в системі безперервної педагогічної освіти: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. /Є.С. Барбіна; Інститут педагогіка і психології професійної освіти АПН України. — Київ, 1998. — 37 с.

46. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества: Сб. избр. трудов / Примеч. С.С. Аверинцева, С.Г. Бочарова. — М.: Искусство, 1979. — 423 с.

47. Безрукова В.С. Как написать реферат, курсовую, диплом: Учебно-методическое пособие / В.С. Безрукова. — Спб.: Питер, 2004. — 176 с.
48. Бенин В.Л. Педагогическая культурология: Курс лекций / В.Л. Бенин. — Уфа, 2004. — 236 с.
49. Берков В.Ф. Философия и методология науки: Уч. пособие / В.Ф. Берков. — М.: Новое знание, 2004. — 336 с.
50. Бермус А.Г. Методологические основы исследования качества педагогического образования / А.Г. Бермус // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.14–17.
51. Бермус А.Г. Современная научно-педагогическая культура / А.Г. Бермус // Педагогика. — 2007. — №4. — С. 21–28.
52. Бернал Дж. Наука в истории общества / Под ред. Б.М. Кедрова, И.В. Кузнецова. — М.: Издательство иностранной литературы, 1956. — 735 с.
53. Бережнова Е.В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов: Учебник для студентов пед. учеб. заведений / Е.В. Бережнова, В.В. Краевский. — М.: Издат. центр «Академия», 2005. — 128с.
54. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. — М.: Наука, 1986. — 168 с.
55. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии / В.П. Беспалько. — М.: ИПО МО Россия, 1995. — 336 с.
56. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. — Кн.1: Особистісно орієнтований підхід: теоретично-технологічні засади: Навчально-методичне видання. — К.: Либідь, 2003. — 280 с.
57. Бех І.Д. Виховання особистості: У 2 кн. / І.Д. Бех. — Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: Науково-практичні засади: Навчально-методичний посібник — К.: Либідь, 2003. — 344 с.
58. Библер В.С. Мышление как творчество: Введение в логику мысленного диалога / В.С. Библер. — Москва: Прсвещение, 1975. — 339 с.

59. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века / В.С. Библер // Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы. — Кемерово: АЛЕФ, 1993. — 162 с.

60. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век / В.С. Библер. — М.: Политиздат, 1990. — 413 с.

61. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С.47–52.

62. Білоус О.С. Дидактичні основи формування творчої активності студентів у процесі особистісно орієнтованого навчання) на матеріалі музичних дисциплін): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / О.С. Білоус; Волинський державний університет ім. Л. Українки. — Луцьк, 2005. — 20 с.

63. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / І.М. Богданова; Інститут педагогіка і психології професійної освіти АПН України. — Київ, 1998. — 32 с.

64. Богин В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория — практика / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Жুরалева. — М.: Знание, 1993. — С. 153–176.

65. Божович Л.И. Проблемы формирование личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна. — М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. — 352 с.

66. Бойко А.М. Оновлена парадигма виховання: шляхи реалізації (підготовка вчителя до формування виховуючи відносин з учнями). Навчально-методичний посібник / А.М. Бойко. — К.: ІЗМН, 1996. — 232 с.

67. Болонський процес. Документи і матеріали / За ред. д.е.н., проф. С.І.Юрія. — Тернопіль: Економічна думка, 2006. — 136

с. Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. І. Д. Бех, Ю. Л. Маліновський; за ред. академіка В. П. Андрущенка. — К., 2004. — 219 с.

68. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна — Болонья — Саламанка — Прага — Берлін). — Тернопіль: ТДПУ, 2003. — 52 с.

69. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 23–28.

70. Бондар В. І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В. І. Бондар. — К.: Либідь, 1996. — 307 с.

71. Бондар Л. С. Гуманістичне виховання школярів у педагогічній спадщині В. О. Сухомлинського / Л. С. Бондар // Педагогіка і психологія. — 2004. — № 1 (42). — С. 36–47.

72. Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. — Ростов-на-Дону: 2000. — 277 с.

73. Бондаревська Е. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания: Учебное пособие / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. — Ростов-н/Д: Творческий центр «Учитель», 1999. — 560 с.

74. Бор Н. Избранные труды: В 2 т. / АН СССР. — Т. 1. — М.: Наука, 1970. — 583 с.

75. Бордовская Н. В. Педагогика / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. — Питер: СПб, 2001. — 304 с.

76. Бордовский В. А. Организационно-управленческие инновации в системе высшего педагогического образования: Монография / В. А. Бордовский. — СПб: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. — 192 с.

77. Борисов В. В. Формування готовності вчителя до дослідницької педагогічної діяльності в умовах поетапної підготовки студентів педагогічного вузу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / В. В. Борисов; Український державний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 1997. — 22 с.

78. Братусь Б. С. Смысловая сфера личности / Б. С. Братусь // Аномалии личности. — М., 1988. — С. 58–109.

79. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / А.В. Брушлинский. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 408 с.

80. Будагов Р.А. История слов в истории общества / Р.А. Будагов. — М.: Мысль, 1971. — 214 с.

81. Буланова-Топоркова М.В. Педагогические технологии / М.В. Буланова-Топоркова, А.В. Духавнева, Г.В. Сускова; Под ред. В.С. Кукуликина. — Ростов н/Дону, 2002. — 296 с.

82. Булынин А.М. Эволюция ценностей высшего педагогического образования: историко-теоретический аспект / А.М. Булынин. — М.: ИОО МОПО РФ, 1998. — 266 с.

83. Буряк В. Розвиток професійно-педагогічних якостей у системі безперервної освіти / В. Буряк // Вища школа. — 2005. — №2. — С.50–57.

84. Буряк В. Формування методологічної культури майбутнього вчителя / В. Буряк // Рідна школа, 2005. — №2. — С. 3–7.

85. Валеев Г.Х. Методология и методы психолого-педагогического исследования / Г.Х. Валеев. — Sterlitaamak, 2002. — 184 с.

86. Валеева Г.Ф. Задачный подход к формированию учебно-исследовательской культуры старшеклассников: Автореферат дисс. ... канд. пед. наук: 13.00. 01 / Г.Ф. Валеева; Sterlitaamakская государственная педагогическая академия имени Зайнаб Бишевой. — Владимир, 2012. — 212 с.

87. Василенко В.А. Ценность и ценностные отношения // Проблема ценности в философии: Сб. статей; Под ред. А.Г. Харчева. — Москва, Ленинград: Издательство «Наука», 1966. — С.41–49.

88. Васильева М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / М.П. Васильева; Харківський національний педагогічний університет ім.Г.С. Сковороди. — Х., 2004. — 38 с.

89. Васильева С.О. Організація науково-дослідної діяльності старшокласників у загальноосвітніх навчальних закладах: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.О. Васильева; Харківський

національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. — Харків, 2007. — 20 с.

90. Введение в научное исследование по педагогике / Ю.К. Бабанский, В.И. Журавлев, В.К. Розов и др.; Под ред. В.И. Журавлева. — М.: Просвещение, 1988. — 239 с.

91. Введение в философию: Учебное пособие для вузов / Авт. коллектив: Фролов И.Т. и др. — М.: Республика, 2003. — 623 с.

92. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: Методическое пособие / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.

93. Вернадский В.И. О науке. — Т.1: Научное знание. Научное творчество. Научная мысль. — Дубна: Издательский цент «Феникс», 1997. — 576 с.

94. Веселков Ф.С. Методическое пособие по написанию и защите дипломных работ / Ф.С. Веселков, К.Х. Нинцев. — СПб.: Изд-во СПбУЭФ, 19956. — 55 с.

95. Виленский В.Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: Учебное пособие / В.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 192 с.

96. Вихрущ В.О. Розвиток теоретико-концептуальних основ вітчизняної дидактики (друга половина ХІХ — початок ХХ ст.): Дис. ... докт. пед. наук:13.00.01 / В.О. Вихрущ; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. — К., 2001. — 40 с.

97. Вища освіта України: Стан та тенденції / Заред. В.Г. Кременя. — К., 2000. — 225 с.

98. Водопьянова Н.В. Технология научной деятельности как объект социально-философского анализа: Автореф. дис. ... докт. фил наук: 09.00.08 / Н.В. Водопьянова. — М., 1997. — 332 с.

99. Волинка Г.І. Філософія Стародавності і Середньовіччя в освітньому контексті / Г.І. Волинка. — К.: Вища школа, 2005. — 543 с.

100. Волкова Н.П. Педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів / Н.П. Волкова. — К.: «Академія», 2002. — 576 с.

101. Воспитание детей в школе: Новые подходы и новые технологии / Под ред. Н.Е. Щурковой. — М.: Новая школа, 1998. — 208 с.
102. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. — Москва: Общество «Знание», 1996. — 247 с.
103. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; Под ред. В.В. Давыдова. — М.: Педагогика-Пресс, 1999. — 536 с.
104. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. — СПб: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1996. — 152 с.
105. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. — Москва-Уфа: МПГУ, БПУ, 2000. — 148 с.
106. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: Навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. — К.: Вища школа, 1995. — 237 с.
107. Гальперин П.Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов / П.Я. Гальперин. — М.: «Книжный дом «Университет», 2000. — 336 с.
108. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин. — М.: КДУ, 2005. — 400 с.
109. Ганжин В.Т. Нравственность и наука. К истории исследования проблемы в европейской философии / В.Т. Ганжин. — М.: Издательство Московского университета, 1978. — 139 с.
110. Гаратик А. Університетська підготовка вчителів і педагогів у Польщі (на прикладі Вроцлавського університету) / А. Гаратик // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. — 2001. — Вип. 15. — С. 77–90.
111. Гарсия Д. О понятиях «культура» и «цивилизация» / Д. Гарсия // Вопросы философии. — 2002. — №12. — С. 24–32.
112. Гегель Г.В. Энциклопедия философских наук: Наука логики / Г.В. Гегель. — М.: Мысль, 1975. — Т.1. — 452 с.
113. Герасимов Г.И. Структура научного исследования: (философский анализ познавательной деятельности в науке) / Г.И. Герасимов. — М.: Мысль, 1985. — 215 с.
114. Гершунский Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Уч. пособие / Б.С. Гершунский. — М.: Флинта: Наука, 2003. — 768 с.

115. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. — М.: Издательство «Совершенство», 1998. — 608 с.
116. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: Школа — Пресс, 1995. — 448 с.
117. Гинецинский В.И. Знание как категория педагогики: Опыт педагогической когитологии / В.И. Гинецинский. — Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989. — 144 с.
118. Гинецинский С.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства / С.И. Гинецинский // Педагогика. — 1997. — №3. — С.10–15.
119. Голубков О.А., Кефели И.Ф. Использование активных методов обучения в учебном процессе / О.А. Голубков, И.Ф. Кефели. — СПб, 1998. — 44 с.
120. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. — К.: АПН України, 1995. — 45 с.
121. Гончаренко С.У. Основи методологічних знань вчителя / С. Гончаренко, В. Кушнір // Наукові записки. — Вип. 71. — Серія: Педагогічні науки. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, 2007. — С. 3–6.
122. Гончаренко С.У. Педагогічний процес з погляду «філософії ХХІст.» / С.У. Гончаренко, В.В. Кушнір // Шлях освіти, 2005. — №1. — С. 2–7.
123. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 374 с.
124. Горелов А.А. Культурология: Учебное пособие / А.А. Горелов. — М.: Юрайт-М, 2001. — 400 с.
125. Горкуненко П.П. Підготовка студентів педагогічного коледжу до науково-дослідної роботи: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / П.П. Горкуненко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, Вінниця, 2007. — 20 с.

126. Гранатов Г.Г. Метод дополнительности в развитии понятий: Монография / Г.Г. Гранатов. — Магнитогорск: МаГУ, 2000. 195 с.
127. Гризун Л.Е. Дидактичні основи проектування модульної структури навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань: Дис. ... докт. пед. наук: 13. 00.04./ Л.Е. Гризун; ХНПУ імені Г.С. Сковороди. — Х., 2009. — 426 с.
128. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13. 00.04. / В.М. Гриньова; Інститут педагогіка і психології професійної освіти АПН України. — Київ, 2001. — 45 с.
129. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Монографія / В.М. Гриньова. — Харків: Основа, 1998. — 300 с.
130. Громкова М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: Учебное пособие для вузов / М.Т. Громкова. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 415 с.
131. Гузеев В.В. Лекции по педагогической технологии / В.В. Гузеев. — М.: Знание, 1992. — 289 с.
132. Гузій Н.В. Категорія професіоналізму в теорії і практиці підготовки майбутнього педагога: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Н.В. Гузій; Інститут вищої освіти АПН України, Київ, 2007. — 40 с.
133. Гузій Н.В. Професіоналізм учителя-вихователя як психолого-педагогічний феномен // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: Збірник наук. праць / Ред. кол. Гузій Н.В. та інші. — Вип. 8. — К., НПУ, 2003. — 192 с.
134. Гуржій А.М. Про стан та перспективи розвитку науки у вищих навчальних закладах / А.М. Гуржій, О.М. Порев // Вісник: Збірник наукових праць; Національний педагогічний університет ім.М.П. Драгоманова. — К., 2002. — Вип 1. — С.177–190.
135. Гусарова Е.Н. Современные педагогические технологии: Учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусства / Е.Н. Гусарова. — М.: АПК и ППРО, 2005. — 176 с.

136. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинов. — М.: ЛОГОС, 2003. — 248 с.
137. Давидович В.Е. Сущность культуры / В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов. — Ростов н/Д: Изд-во Ростовского университета, 1976. — 264 с.
138. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. — Москва: Педагогика, 1998. — 188 с.
139. Данилюк А.Я. Теория интеграции образования / А.Я. Данилюк. — Ростов- н/Д., 2001. — 204 с.
140. Делор Ж. Образование: сокровитное сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XX века, представленный ЮНЕСКО / Ж. Делор. — Париж, 1997. — 102с.
141. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / А.А. Деркач. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
142. Джилилов А.Х. Основы учебно-исследовательской работы студентов / А.Х. Джилилов, Д.Т. Досходжаев. — Алма-Ата: МЕКТЕП, 1989. — 192 с.
143. Джурицкий А.Н. Развитие образования в современном мире: Учебное пособие для студентов высш. уч. заведений / А.Н. Джурицкий. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003. — 240 с.
144. Диалектика и теория творчества / Под ред. С.С. Гольдентрихта, А.М. Коршунова. — М.: Изд-во Московского ун-та, 1987. — 198 с.
145. Диалектика деятельности и культура /В.Г. Табачковский, Н.Ф. Тарасенко, Н.М. Есипчук, А.И. Яценко и др. — К.: Наукова думка, 1983. — 294 с.
146. Дипломные работы: Методическое пособие / Отв. ред. С.А. Козлов. — М.: Просвещение, 1996. — 211 с.
147. Дистервег Ф. О природосообразности и культуросообразности в обучении / Ф. Дистервег // Избранные педагогические сочинения — М., 1956. — С. 227–235.

148. Діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі: Книга для вчителя / За ред. Г. О. Балла, О. В. Киричука. — Київ: Наукова думка, 1996. — 299 с.

149. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва; Луганський національний педагогічний університет ім. Т. Г. Шевченка. — Луганськ, 2007. — 44 с.

150. Дробницький О. Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей / О. Г. Дробницький // Проблема ценности в философии: Сб. статей / Под ред. А. Г. Харчева. — Москва, Ленинград: Издательство «Наука», 1966. — С. 25–40.

151. Дубасенюк О. А. Інноваційні навчальні технології — основа модернізації університетської освіти / О. А. Дубасенюк // Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін; За ред. О. А. Дубасенюк: Зб. наук. -метод. праць. — Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. — С. 3–14.

152. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / О. А. Дубасенюк; Житомирський державний педагогічний інститут. — Житомир, 1996. — 42 с.

153. Дымина Е. В. Мир ценностей и проблема осмысления действительности / Е. В. Дымина. — М., 1999. — 124 с.

154. Дьяченко М. И. Психология высшей школы: Учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбова. — Мн.: Озд-во БГУ, 1981. — 383 с.

155. Елканов С. Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / С. Б. Елканова. — М.: Просвещение, 1989. — 189 с.

156. Елманова В. К. Высшее образование за рубежом (США, Великобритания, Франция, ФРГ, Япония, Китайская народная республика): Учебное пособие / В. К. Елманова. — Ленинград: Ленинградский университет, 1989. — 49 с.

157. Ермолаева С. А. Методологический подход и междисциплинарные аспекты педагогических исследований / С. А. Ермолаева // Методология диссертационных исследований

проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.186–190.

158. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы / З.Ф. Есарева. — Ленинград, 1974. — 112 с.

159. Євтух М. Філософсько-методологічні підходи до вивчення та вдосконалення навчальної діяльності у вищій школі / М. Євтух, О. Сердюк // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — №1. — С. 5–19.

160. Єгорова О.В. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності майбутніх вчителів гуманітарного профілю у процесі науково-дослідної роботи: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / О.В. Єгорова; ХНПУ імені Г.С. Сковороди. — Х., 2008. — 220 с.

161. Єрмакова І.П. Підготовка майбутнього вчителя суспільствознавчих дисциплін до використання дослідницької технології у професійній діяльності: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. / І.П. Єрмакова; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, — 2011, Кіровоград. — 20 с.

162. Єфремов С.В. Професійна спрямованість науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах України у другій половині ХХ століття: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Єфремов; ХНПУ імені Г.С. Сковороди. — Х., 2010. — 217 с.

163. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических заведений / В.И. Загвязинский. — М.: Издательский центр «Академия», 2006. — 176 с.

164. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1982. — 159 с.

165. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.

166. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М.: Изд. Центр «Академия», 2001. — 208 с.

167. Загвязинский В.И. Как учителю подготовить и провести эксперимент: Методическое пособие / В.И. Загвязинский, М.М. Поташник. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 144 с.

168. Запесоцкий А.С. Методологические и технологические основы образовательной деятельности / А.С. Запесоцкий. — СПб: Издательство СПб ГУП, 2007. — 448 с.

169. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности / А.Г. Здравомыслов. — М., Политиздат, 1986. — 223 с.

170. Зеер Е.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер. — Издательский центр Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. — 480 с.

171. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: Учебное пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. — Москва: Московский психолого-социальный институт, 2005. — 216 с.

172. Зимняя И. А. Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности / И. А. Зимняя, Е. А. Шашенкова. — Ижевск, 2001. — 103 с.

173. Зимняя И. А. Научно-исследовательская работа: методология, теория, практика организации проведения. Экспериментальная учебная авторская программа / Под редакцией доктора техн. наук, проф. Н.А. Селезневой. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. — 167 с.

174. Зимняя И. А. Инновационно-компетентностная образовательная программа по учебной дисциплине: опыт проектирования / И. А. Зимняя, М. Д. Лаптева, И. А. Мазаева, Н. А. Морозова / Под научной редакцией доктора псих. наук, профессора, акад. РАО И.А. Зимней. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. — 112 с.

175. Зинченко В.П. Мир сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. — 1991. — №2. — С.15–34.

176. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего

обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова): Учебное пособие / В.П. Зинченко. — М.: Гардарики, 2002. — 431 с.

177. Зиятдинова Ф.Г. Социальные проблемы образования / Ф.Г. Зиятдинова. — М.: Российский государственный гуманитарный университет, 1999. — 282 с.

178. Злобин Н.С. Культура и общество / Н.С. Злобин. — М.: Высшая школа, 1976. — 189 с.

179. Злобин Н.С. Ценность истины и истинность ценности // Ценностные аспекты развития науки / В.П. Визгин, М.Б. Туровский, Л.Б. Баженов и др. — М.: Наука, 1990. — С. 23–78.

180. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Науково-методичний посібник / І.А. Зязюн. — К.: МАУП, 2000. — 312 с.

181. Зязюн І.А. Філософія поступу і прогнозу освітньої системи // Педагогічна майстерність: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / Под ред. І.А. Зязюна. — К.; Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. — С.10–18

182. Зязюн І.А. Філософські проєкції освіти й освітніх технологій / І.А. Зязюн // Шлях освіти. — 1996. — № 1. — С.1–15.

183. Зязюн Л.І. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції: Монографія / Л.І. Зязюн. — Київ; Миколаїв: Видавництво МДГУ ім. Петра Могили, 2006. — 388 с.

184. Ивин А.А. Ценности в научном познании // Логика научного познания. Актуальные проблемы / Отв. редактор Д.П. Горский. — М.: «Наука», 1987. — С.230–258.

185. Идеалы и нормы научного исследования / Ред кол. М.А. Ельяшевич, В.С. Степин и др. — Мн.: Изд-во БГУ, 1981. — 432 с.

186. Ильин В.В. Природа науки. Гносеологический анализ / В.В. Ильин, А.Т. Калинин. — М.: Высшая школа», 1985. — 228 с.

187. Ильин Г.Л. Образование и культура: поиск взаимного соответствия / Г.Л. Ильин. — М.: Просвещение, 1992. — 198 с.

188. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы /Е.П. Ильин. — СПб.: Издательство «Питер», 2000. — 512 с.

189. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / Под ред. В.И. Носкова. — Донецк: ООО «Лебедь», 2002. — 288 с.

190. Ионин Л.Г. Социология культуры: Учебное пособие / Л.Г. Ионин. — М.: ГУ ВШЭ, 2004. — 427 с.
191. Ионин Л.Г. Социальные технологии: Толковый словарь / Отв. ред. В.Н. Иванов. — Москва — Белгород: Луч-Центр социальных технологий, 1995. — 259 с.
192. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 208 с.
193. Исследования по общей теории систем / Сб. переводов под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. — М.: Прогресс, 1969. — 234 с.
194. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учебное пособие для педагогических учебных заведений / Под редакцией академика РАО А.И. Пискунова. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 512 с.
195. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О.О. Любар; За ред. В.Г. Кремня. — К.: Знання, 2003. — 766 с.
196. Каган М.С. Проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания // Наука и ценности. Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания /Под ред. проф. М.С. Кагана, проф. Б.В. Маркова. — Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та. 1990. — С.57–69.
197. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. — СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1996. — 414 с.
198. Каган М.С. Философская теория ценностей / М.С. Каган. — СПб: ТОО ТК «Петрополис», 1997. — 205 с.
199. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. — М.: Педагогика, 1990. — 189 с.
200. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики / И.М. Кантор. — М.: Наука, 1980. — 119 с.
201. Каташинська І.В. Формування дослідницьких умінь у майбутніх педагогів в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /І.В. Каташинська; Київський університет імені Т. Шевченка. — Київ, 1992. — 24 с.
202. Келле В.Ж. Наука как феномен культуры /В.Ж. Келле // Наука и культура. — М.: Наука, 1984. — С. 5–33.

203. Келле В. Ж., Теория и история культуры / В. Ж. Келле, М. Я. Ковальзон. — М.: Наука, 1981. — 240 с.
204. Кічук Н. В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Н. В. Кічук; Науково-дослідний інститут педагогіки України. — К., 1993. — 31 с.
205. Кіщенко Ю. В. Формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу: Монографія / Ю. В. Кіщенко. — Херсон: ХДУ, 2004. — 172 с.
206. Клементьев Е. Д. Социально-философские аспекты образования / Е. Д. Клементьев // Вопросы философии. — 1984. — № 11. — С. 19–30.
207. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии / М. В. Кларин. — М.: Рига — НПП «Эксперимент», 1998. — 180 с.
208. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. — М., 1996. — 224 с.
209. Климова Т. Е. Развитие научно-исследовательской культуры учителя: Монография / Т. Е. Климова. — Магнитогорск, 2001. — 202 с.
210. Климова Т. Е. Педагогическая диагностика: Учебное пособие / Т. Е. Климова. — Магнитогорск: Лаборатория проблем непрерывного образования, 2000. — 126 с.
211. Кловак Г. Т. Генеза підготовки майбутнього вчителя до дослідницької педагогічної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах України (кінець XIX–XX ст.): Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Г. Т. Кловак; Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, 2005. — 40 с.
212. Кловак Г. Зміст і форми підготовки вчителя-дослідника в умовах педагогічного університету / Г. Т. Кловак // Рідна школа. — 2003. — № 12. — С. 46–49.
213. Кловак Г. Т. Основи педагогічних досліджень: Навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів / Г. Т. Кловак. — Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. — 260 с.

214. Князева Е. Н. Основание синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. — М.: Ком Книга, 2007. — 232 с.

215. Князян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі студентської підготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04/ М. О. Князян; Південно-український державний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. — Одеса, 2007. — 44 с.

216. Кобляков В. П. Этическое сознание / В. П. Кобляков. — Л.: Изд-во ленинградского ун-та, 1978. — 221 с.

217. Коган Л. Н. Теория культуры / Л. Н. Коган. — Екатеринбург, 1993. — 198 с.

218. Коджаспирова Г. М. Культура профессионального самообразования педагога / Под ред. доктора психол. наук Ю. М. Забродина. — М., 1994. — 344 с.

219. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. — 448 с.

220. Колесникова Н. И. От конспекта к диссертации / Н. И. Колесникова. — М.: Педагогическое общество России, 2003. — 181 с.

221. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: Учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; Под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 288 с.

222. Коломієць В. О. Як виконувати курсову роботу: Методичний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / В. О. Коломієць. — К.: Вища школа, 2003. — 69 с.

223. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения: В 3 т. — Т. 1. — М., 1982. — 244 с.

224. Коменский Я. А. Панпедия. Искусство обучения мудрости: Перевод с лат. / Я. А. Коменский; Отв. ред Э. Д. Днепров, Т. Б. Корнетов; Университет Российской академии образования. — М.: УРАО, 2003. — 319 с.

225. Копнин П. В. Гносеологические и логические основы науки / П. В. Копнин. — М.: Мысль, 1974. — 566 с.
226. Коржова Л. С. Формування готовності майбутніх учителів початкових класів до проведення педагогічних досліджень: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. С. Коржова; Криворизький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, 2002. — 23 с.
227. Корнетов Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М.: Изд-во УРАО, 2003. — 296 с.
228. Корсини Р. Научный метод // Психологическая энциклопедия / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб.: Питер, 2003. — С. 443.
229. Коршунов А. М. Диалектика субъекта и объекта в познании / А. М. Коршунов. — М., 1982. — 198 с.
230. Косарева Л. М. Социокультурный генезис науки нового времени (Философский аспект проблемы) / Л. М. Косарева. — М.: Наука, 1989. — 160 с.
231. Кохановский В. П. Основы философии науки: Учебное пособие для аспирантов / В. П. Кохановский, Т. Г. Лешкевич, Т. П. Матяш, Т. Б. Фатхи. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 608 с.
232. Кочергин А. Н. Наука как вид духовного производства / А. Н. Кочергин, Е. В. Семенов, Н. Н. Семенова. — Новосибирск: Наука, 1981. — 130 с.
233. Кошманова Т. С. Розвиток педагогічної освіти у США (1960–2000 рр.): Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13. 00.04 / Т. С. Кошманова; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2002. — 40 с.
234. Краевский В. В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. — Чебоксары: Изд-во Чуваш. Ун-та, 2001. — 299 с.
235. Краевский В. В. Методологическая компетентность педагогов-исследователей как условие научного обеспечения модернизации образования / В. В. Краевский // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С. 47–59.

236. Краевский В.В. Методология для педагога: теория и практика / В.В. Краевский, В.М. Полонский. — Волгоград: Перемена, 2001. — 215 с.
237. Краснощок І.П. Науково-дослідна робота студентів (виконання курсової роботи з педагогіки) / І.П. Краснощок, М.М. Дубінка. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім.В. Винниченка, 2006. — 36 с.
238. Кребер А. Культура: образ концепций и определений / А. Кребер, К. Клакхон. — М., 1964. — 233 с.
239. Кремень В.Г. Науково-дослідна робота // Енциклопедія освіти; Академія педагогічних наук України; Гол. редактор В.Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 554.
240. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні — інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В.Г. Кремень. — К.: Грамота, 2005. — 448 с.
241. Кремень В.Г. Сучасні проблеми філософії педагогічної освіти / В.Г. Кремень // Освіта України. — 1999. — №3. — С. 6–13.
242. Крылова Н.Б. Введение в круг культурологических проблем образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: культурная и мультикультурная среда школ. — 1996. — Вып.4. — С. 154–218.
243. Крылова Н.Б. Культурология образования / Н.Б. Крылова. — Москва, 2000. — 221 с.
244. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. — М.: Высшая школа, 1990. — 142 с.
245. Кузнецова Н.И. Аксиологические условия формирования науки / Н.И. Кузнецова // Наука и ценности. — Новосибирск, 1987. — С. 134–156.
246. Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / Н.В. Кузьмина. — М.: Российская академия управления, 1993. — 73 с.
247. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. — Л.: Издательство Ленинградский университет, 1985. — 209 с.

248. Кузьмина Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н.В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1989. — 167 с.

249. Кузьома Т.Г. Роль наукового дослідження в системі вищої освіти / Т.Г. Кузьома // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць / Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. — Запоріжжя, 2007. — Вип. 41. — С. 74–86.

250. Кулик Є.В. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів трудового навчання до педагогічної дослідницької діяльності: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Є.В. Кулик; Тернопільський національний педагогічний університет імені В.Гнатюка, Тернопіль, 2006. — 40 с.

251. Культурная деятельность. Опыт социологического исследования / Отв. редактор докт. фил. наук Л.Н. Коган. — М.: «Наука», 1991. — 237 с.

252. Культурологический поход в теории и практике педагогического образования / Под ред. И. Ф. Исаева. — Белгород, 1999. — 156 с.

253. Культурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Г.В. Драч, Ю.С. Борцов, В.Е. Давидович и др.; Под научной ред. Г.В. Драча. — Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 571 с.

254. Культурология: Учебное пособие / Составитель и ответственный редактор А.А. Радугин. — М.: Центр, 2003. — 304 с.

255. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н. Кулюткин. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.

256. Кун Т. Структура научный революций: Пер. с англ. Т. Кун / Сост. В.Ю. Кузнецов. — М.: Издательский центр «Центр», 2001. — 116 с.

257. Курлянд З.Н. Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / З.Н. Курлянд; Одеський державний педагогічний університет ім.К.Д. Ушинський. — Одеса, 1992. — 39 с.

258. Курсовые и дипломные работы: Учебно-методическое пособие / Под ред Ш. Ф. Журжиной, А.Л. Филоненко-Алексеевой. — М.: Педагогика, 1992. — 119 с.

259. Кюппер А.Б., Никандров Н.Д. Пути совершенствования практических занятий в высшей школе / А.Б. Кюппер, Н.Д. Никандров. — Москва: Знание, 1982. — 156 с.

260. Кыверляг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверляг. — Таллинн: «Валгус», 1980. — 334 с.

261. Ладенко И.С. Интеллектуальная культура специалистов и средства ее формирования / И.С. Ладенко // Интеллектуальная культура специалиста. — Новосибирск, 1988. — 167 с.

262. Лазарев В.С. Критерии и уровни готовности будущего педагога к исследовательской деятельности / В.С. Лазарев, Н.Н. Ставринова // Педагогика. — 2003. — № 2. — С. 51–59.

263. Латышина Д.И. История педагогики. Воспитание и образование в России (X — начало XX в.): Учебное пособие для высших педагогических заведений / Д.И. Латышина. — М: Издательский центр «Академия», 1998. — 374 с.

264. Лащихіна В.П. Розвиток системи підготовки педагогічних кадрів у Франції (друга половина XX — початок ХХІ століття): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.П. Лащихіна; АПН України Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Київ, 2009. — 20 с.

265. Левина М.М. Технологии профессионального педагогического образования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Левина. — М.: Изд. Центр «Академия», 2001. — 272 с.

266. Левченко Л.С. Творча самореалізація старшокласників у науково-дослідницькій діяльності шкіл нового типу: Автореферат дис. ... канд. пед. Наук: 13.00.01 / Л.С. Левченко; Харківський державний педагогічний університет ім.Г.С.Сковороди, Харків, 1999. — 19 с.

267. Леонтьев А.Н. Субъект, объект, познание / А.Н. Леонтьев. — М.: Наука, 1980. — 360 с.

268. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 352 с.

269. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие для вузов по специальности «Психология» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. — М.: Смысл, 2000. — 512 с.

270. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии, 1996. — № 4. — С. 15–26.

271. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. — М.: Знание, 1980. — 188 с.

272. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации: Учебное пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. — М.: «Издательство ПРИОР», 2001. — 428 с.

273. Лихачев Б. Т. Введение в теорию и историю воспитательных ценностей (Теоретико- исторический анализ воспитательных ценностей в России в XIX и XX веках) / Б. Т. Лихачев. — Самара, 1997. — 84 с.

274. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / Б. Т. Лихачев. — М.: Юрайт-М, 2001. — 607 с.

275. Лісовий В. А. Формування у майбутніх учителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. А. Лісовий; Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2003. — 20 с.

276. Лозова В. І. Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогіка і психологія: Збірник наук. праць / За заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка, чл. -кор. В. І. Лозової. — Харків: ОВС, 2002. — Вип. 21. — С. 60–63.

277. Лозова В. І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів / В. І. Лозова // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвузівської наук. -практичної конференції. — Харків: ОВС, 2002. — 167 с.

278. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів / В. І. Лозова, Г. В. Троцько. — Харків, 1997. — 338 с.

279. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М.: Наука, 1984. — 449 с.

280. Ломов Б. Ф. Сознание как идеальное отражение / Б. Ф. Ломов. — СПб., 2001. — 267 с.

281. Лось В.А. История и философия науки. Основы курса: Уч. пособие / В.А. Лось. — М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2004. — 404 с.

282. Луговой В.І. Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В.І. Луговой // Вища освіта України. — №3 (додаток 1). — 2009р. тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — К.: Гнозис, 2009. — 630 с.

283. Луговой В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні (теоретико-методологічний аспект): Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / В.І. Луговой; Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К, 1995. — 48 с.

284. Лудченко А.А. Основы научных исследований: Учебное пособие / А.А. Лудченко, Я.А. Лудченко, Т.А. Примак; Под ред. А.А. Лудченко. — К.: Знання, 2000. — 14 с.

285. Лузік Е.В. Організація наукової діяльності студентів вищих навчальних закладів / Е.В. Лузік // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: Зб. наукових праць. — Київ, 2002. — С. 380–395.

286. Лузік Е.В. Теорія і методика загальнонаукової підготовки в інженерній вищій школі: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; 13.00.02: / Е.В. Лузік; Університет педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України, Київ, 1996. — 60 с.

287. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие / М.И. Лукьянова. — М.: ТЦ Сфера, 2004. — 188 с.

288. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти / За наук. ред. І.А. Зязюна. — К., 1996. — 188 с.

289. Майданов А.С. Процесс научного творчества: Философско-методологический анализ / Под ред. И.П. Меркулова — М.: Едиториал УРСС, 2003. — 208 с.

290. Макарова Ю.В. Развитие исследовательской культуры в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе / Ю.В. Макарова // Учёные записки Орловского государственного университета. Серия Гуманитарные и социальные науки. — 2011. — №6 (44) — С. 426–430.

291. Маковецький А.П. Наука і наукова діяльність як цінність: Монографія / А.П. Маковецький, В.А. Маковецький. — Чернівці: Рута, 2002. — 158 с.

292. Макотрова Г.В. Учебно-исследовательская культура учащихся / Г.В. Макотрова // Педагогика. — 2007. — № 1. — С.47–52.

293. Максакова В.И. Педагогическая антропология: Учебное пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В.И. Максакова. — М.: «Академия», 2004. — 208 с.

294. Малахов В.А. Культура и человеческая целостность: Монография / В.А. Малахов. — К.: Наукова думка, 1984. — 118 с.

295. Малькова З.А. Особенности организации педагогических научных исследований в США / З.А. Малькова // Педагогика. — 2002. — №6. — С. 89–95.

296. Мамчур Е.А. Гуманистическая критика науки: аргументы за и против // Ценностные аспекты развития науки / В.П. Визгин, М.Б. Туровский, Л.Б. Баженов и др. — М.: Наука, 1990. — С. 82–99.

297. Мамчур Е.А. Отечественная философия науки: предварительные итоги / Е.А. Мамчур, Н.Ф. Овчинников, А.П. Огурцов. — М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. — 360 с.

298. Маноха І.П. Психологія потенціалу індивідуального буття людини: онтологічно орієнтований підхід: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 19.00.01 / І.П. Маноха; Київський національний університет імені Т.Г. Шевченка. — К., 2003. — 41 с.

299. Мареев В.И. Теоретические основы исследовательской деятельности преподавателя педагогического вуза: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / В.И. Мареев. — Волгоград, 1999. — 292 с.

300. Маркарян Э.С. О генезисе человеческой деятельности и культуры / Э.С. Маркарян. — Ереван, 1973. — 105 с.

301. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методологический анализ) / Э.С. Маркарян. — М.: «Мысль», 1983. — 284 с.

302. Марков М.М. Технология и эффективность социального управления / М.М. Марков. — Москва: Знание, 1983. — 267 с.

303. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М., 1996. — 308 с.
304. Маркова В.И. Формирование исследовательской культуры учителя в системе повышения квалификации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 / В.И. Маркова. — Киров, 2007. — 20 с.
305. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. — М.: Мысль, 1982. — С. 24–68.
306. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / А.М. Матюшкин. — М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. — 720 с.
307. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. — М., 1972. — 189 с.
308. Матюшкин А.М. Развивающаяся система подготовки специалистов. Психологические предпосылки групповых форм проблемного обучения / А.М. Матюшкин, К.Г. Марквардт; А.Г. Петросян. — М.: Знание, 1981. — 83 с.
309. Медянцева М.П. Этические проблемы науки / М.П. Медянцева. — Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1976. — 144 с.
310. Межуев В.М. Культура как проблема философии // Культура, человек и картина мира / В.М. Межуев. — М.: Мысль, 1987. — 333 с.
311. Методика навчання: наукових досліджень у вищій школі: Навчальний посібник/ С.У. Гончаренко, П.М. Олійник, В.К. Федорченко та ін.; За ред. С.У. Гончаренка, П.М. Олійника. — К.: Вища школа. — 2003. — 323 с.
312. Методологические проблемы развития педагогической науки / Под ред. П.Р. Атутова и др. — М.: Педагогика, 1985. — 240 с.
313. Методологическое сознание в современной науке / П.Ф. Йолон, С.Б. Крымский, Б.А. Парахонский и др. Отв. Ред. П.Ф. Йолон; АН УССР Институт философии. — Киев: Наукова думка, 1989. — 336 с.
314. Методология и методы социально-педагогических исследований: Научно-методическое пособие / С.Я. Харченко, Н.С. Краинов, А.Н. Чиж и др. — Луганск: Альма-матер, 2001. — 216 с.

315. Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / Под ред. чл. -кор. АПН СССР, проф. Н.В. Кузьминой. — М.: Народное образование, 2002. — 208 с.

316. Мижериков В. А. Введение в педагогическую деятельность: Учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Мижериков, Т. А. Юзефовичус. — М.: Педагогическое общество России, 2005. — 352 с.

317. Микешина Л. А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования: Учебное пособие / Л. А. Микешина. — М.: Прогресс — Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. — 464 с.

318. Микитюк О. М. Наукова діяльність // Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; гол. редактор В. Г. Кремень. — К.: Юрінком Інтер, 2008. — С. 555.

319. Микитюк О. М. Становлення та розвиток науково-дослідної роботи у вищих закладах України (історико-педагогічний аспект) / О. М. Микитюк, Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. — Харків: «ОВС», 2003. — 272 с.

320. Микитюк О. М. Теорія і практика організації науково-дослідної роботи у вищих закладах освіти України в ХІХ ст.: Автореф. дисс. ... докт пед. наук: 13.00.01 / О. М. Микитюк; Інститут педагогіки АПН України. — К., 2004. — 42 с.

321. Митина Л. М. Психология труда и профессионального развития учителя: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. — М.: Издательский центр «Академии», 2004. — 320 с.

322. Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы) / Л. М. Митина. — М.: «Дело», 1994. — 216 с.

323. Митрофанова С. С. Функции ценностных установок в научном исследовании / С. С. Митрофанова // Наука и ценности. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 85–134.

324. Моль А. Социодинамика культуры / А. Моль. — М.: Прогресс, 1973. — 372 с.

325. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: Монография / В. М. Монахов. — Волгоград: Перемена, 2006. — 319 с.

326. Морева Н. А. Технологии профессионального образования: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. А. Морева. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 432 с.

327. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. — М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. — 213 с.

328. Москаленко П. Г. Структурная модель науки как дидактическое основание системных знаний учащихся / П. Г. Москаленко // Новые исследования в педагогических науках. — Вып. 2 (58). — М.: Педагогика, 1991. — С. 45–99.

329. Мосолов В. А. Формировать методологическую культуру учителя / В. А. Мосолов // Советская педагогика. — 1990. — № 3. — С. 67–69.

330. Мотрошилова Н. В. Нормы науки и ориентации учёного / Н. В. Мотрошилова // Идеалы и нормы научного исследования / Ред. кол. М. А. Ельяшевич и др. — Мн.: Изд-во БГУ, 1981. — С. 91–108.

331. Мухина С. А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении / С. А. Мухина. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 379 с.

332. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Ред. Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская, С. Н. Иванова и др. — М.: Знание, 1991. — 102 с.

333. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. — 1957. — № 5. — С. 9–15.

334. Найн А. Я. Педагогические инновации и научный эксперимент / А. Я. Найн // Педагогика. — 1996. — № 5. — С. 10–15.

335. Нарский И. С. Диалектическое противоречие и логика познания / И. С. Нарский. — М., 1969. — 214 с.

336. Наука и научное творчество / Под ред. М. М. Карпова. — Ростов-на-Дону, 1990. — 240 с.

337. Наука и нравственность / Под ред. акад. А. Д. Александрова. — М.: Политиздат, 1971. — 439 с.

338. Наука и творчество. Методологические проблемы: Сб. научных трудов / Под ред. Б.А. Глинского. — Ярославль: Ярославский гос. университет, 1986. — 144 с.

339. Наука и ценности. Проблемы интеграции естественнонаучного и социогуманитарного знания / Под ред. проф. М. С. Кагана, проф. Б.В. Маркова. — Ленинград: Издательство Ленинградского ун-та, 1990. — 183 с.

340. Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття / Авт. кол. В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, А. Гуржий та ін. — К.: Навчальна книга, 2003. — Кн.2: Освіта і наука: творчий потенціал державо-культуротворення, 2003. — 672 с.

341. Науково-дослідна робота студентів і методологія педагогічних досліджень: Навчальний посібник / Т.Д. Федірчик, А.А. Предиє. — Чернівці: Рута, 2004. — 71 с.

342. Научное знание: логика, понятия, структура / Под ред. В.Н. Карповича, А.В. Бессонова. — Новосибирск: Наука, 1987. — 254 с.

343. Научное знание: уровни, методы, формы / Под ред. Т.К. Никольской. — Саратов: Изд-во саратовского ун-та, 1986. — 246 с.

344. Научные работы: Методика подготовки и оформления / Авт-сост. И.Я. Кузнецов. — М.: Академия, 2000. — 156 с.

345. Недодатко Н.Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Н.Г. Недодатко; Харківський державний педагогічний університет ім.Г.С. Сковороди, Харків, 2000. — 19 с.

346. Немов Р.С. Общая психология: Учебное пособие для студентов образовательных учреждений / Р.С. Немов. — М.: Издательский центр «ВЛАДОС», 2003. — 400 с.

347. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. — К., 2003. — 310 с.

348. Непомнящая Н.И. Ценность как личностное основание / Н.И. Непомнящая. — Москва: Знание, 2000. — 178 с.

349. Нечепоренко Л.С. Методологічні засади теорії і практики педагогічної майстерності / Л.С. Нечепоренко; Харківський національний університет ім. В.Н. Каразіна. — Х.: ХНУ, 2004. — 125 с.
350. Никандров Н.Д. Духовные ценности / Н.Д. Никандров // Педагогика. — 1998. — №4. — С. 3–8.
351. Никандров Н.Д. Методологические проблемы педагогики на современном этапе / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. — 1985. — №8. — С.36–41.
352. Никандров Н.Д. Методологическое знание в педагогике / Н.Д. Никандров // Советская педагогика. — 1984. — №8. — С.10–19.
353. Никандров Н.Д. Методологические проблемы повышения эффективности психолого-педагогических исследований / Н.Д. Никандров. — М.: Просвещение, 1985. — 156 с.
354. Никандров Н.Д. Актуальные проблемы методологии педагогики / Н.Д. Никандров, Б.С. Гершунский. — М.: Высшая школа, 1984. — 311 с.
355. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. — М.: Издательский центр «Академии», 2004. — 224 с.
356. Никитина Н.Н. Основы профессионально-педагогической деятельности: Учебное пособие / Н.Н. Никитина, О.М. Железнякова, М.А. Петухов. — М.: Мастерство, 2002. — 288 с.
357. Ничкало Н.Г. Наукові дослідження з проблем педагогіки і психології вищої школи / Н.Г. Ничкало // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку: Зб. наукових праць. — Київ, 1996. — С. 41–56.
358. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи; За ред. І.А. Зязюна. — К., 2000. — С. 34–76.
359. Ничкало Н.Г. Філософія сучасної освіти / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України, 1996. — №4. — С. 49–57.
360. Ніколаї Г.Ю. Методологія та технологія науково-педагогічних досліджень: Навч. посібник для студ. музично-педагогічних

факультетів вищих закладів освіти та асп. / Г.Ю. Ніколаї. — Суми, 1999. — 104 с.

361. Новиков А.М. Методология учебной деятельности / А.М. Новиков. — М.: Эгвес, 2005. — 299 с.

362. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении / А.М. Новиков. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 184 с.

363. Новиков А.М. Методология / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. — М.: СИНТЕГ, 2007. — 668 с.

364. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях / Д.А. Новиков. — М.: МЗ-Пресс, 2004.

365. Новикова Е.А. Инновации в учебном проектировании / Е.А. Новикова // Новые инновации в образовании. — 2007. — №4. — С.23–29.

366. Образование: идеалы и ценности (историко-педагогический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. — М.: ИТП и ОРАО, 1995. — 631 с.

367. Образование и культура: история и современность (методологический аспект) / Под ред. Ю.В. Петрова, Е.С. Ляхович. — Томск: Изд-во Томского университета, 1989. — 238 с.

368. Обухов А.С. Исследовательская деятельность как способ формирования мировоззрения / А.С. Обухов // Народное образование. — 1999. — №10. — С. 158–161.

369. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Под ред. В.Д. Симоненко. — М.: Вентана-Граф, 2006. — 368. с.

370. Овчарук О.В. Розвиток компетентнісного підходу: стратегічні орієнтири міжнародної спільноти // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І. С.», 2004. — С.6–16.

371. Оганов А.А. Теория культуры: Учебное пособие для вузов / А.А. Оганов, И.Г. Хангельдиева. — М.: ФАИР-ПРЕСС, 2001. — 384 с.

372. Огурцов А.П. История естествознания, идеалы научности и ценности культуры // Наука и культура. — М.: Мысль, 1984. — 244 с.

373. Опыт педагогической деятельности С.Т.Шацкого / Под ред. В.Н. Шацкой, Л.Н. Скаткина. — М., 1976. — 141 с.

374. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: навчальний посібник / О. Олексюк, М. Ткач. — К.: Знання України, 2004. — 203 с.

375. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / О.М. Олексюк; Київський університет ім. Т. Шевченка. — К., 1997. — 50 с.

376. Олійник В.В. Дистанційне навчання в післядипломній педагогічній освіті (організаційно-педагогічний аспект): Навч. посібник / В.В. Олійник / АПН України. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. — К.: ЦПППО, 2001. — 147 с.

377. Олійник В.В. Дистанційна освіта за кордоном та в Україні: Стислий аналітичний огляд: Організаційно-педагогічне дослідження / В.В. Олійник / АПН України. Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти. — К.: ЦПППР, 2001. — 45 с.

378. Онищенко В. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації / В. Онищенко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — №2. — С. 34–46.

379. Орлов А.А., Агафонова А.С. Введение в педагогическую деятельность: Практикум: учеб. -метод. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Под ред. А.А. Орлова. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 256 с.

380. Орлов А.А. Профессиональное мышление учителя как ценность/ А.А. Орлов // Педагогика. — 1995. — №6. — С.62–68.

381. Орлов В.Н. Культурологический компонент современного образования / В.Н. Орлов. — СП(б), 1993. — 149 с.

382. Орлов В.Ф. Теоретичні та методичні засади професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / В.Ф. Орлов; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 2004. — 520 с.

383. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / В.Л. Ортинський. — К.: Центр учбової літератури, 2009. — 472 с.

384. Освітні технології: Навчально-методичний посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; За ред. О.М. Пехоти. — К.: А.С.К., 2004. — 256 с.

385. Основы науковедения / Под ред. Р.Рихта. — М.: Наука, 1985. — 432 с.

386. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. — Москва: Просвещение, 1986. — 189 с.

387. Основи психології: Підручник / За загальною ред. О.В. Киричука, В.А. Роменця. — К.: Нове слово, 1995. — 304 с.

388. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / За ред. В.Г. Кремня, авт. кол.: Степко М.Ф. Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. — Київ — Тернопіль, 2004. — 388 с.

389. Парінов А.В. Реформа вищої педагогічної освіти в Англії: передумови і тенденції розвитку (кінець 80-х — поч. 90-х років ХХ століття): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / А.В. Парінов; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 1995. — 24 с.

390. Пащенко В.М. Методологія та методи наукових досліджень: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів/ В.М. Пащенко. — Ніжин: Аспект-Поліграф, 2009. — 211 с.

391. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; Под ред. С.А. Смирнова. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 512 с.

392. Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев, Н. Непомнящая. — М.: Касталь, 1993. — 412 с.

393. Педагогика профессионального образования: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.; Под ред. В.А. Сластенина. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 368 с.

394. Педагогическая антропология: Учебное пособие /Авт. -сост. Б.М. Бим-Бад. — М.: Изд-во УРАО, 1998. — 576 с.

395. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. редактор Б.М. Бим-Бад. — М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. — 528 с.

396. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие / Под ред. Л. К. Гребенкиной, Л. А. Байковой. — М.: Педагогическое общество России, 2000. — 256 с.
397. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; За ред. З. Н. Курлянд. — К.: Знання, 2005. — 399 с.
398. Педагогіка: Навчальний посібник / Упорядники: І. М. Богданова, І. А. Бужина та ін.. — Одеса: ОДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2001. — 357 с.
399. Педагогічна майстерність: Підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; За ред. І. А. Зязюна. — К.: Вища школа, 2004. — 422 с.
400. Педагогічні інновації в системі підготовки вчителя: кінець ХХ — початок ХХІ століття: Монографія / І. М. Богданова; Академія педагогічних наук України, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського. — Одеса: Черкасов, 2009. — 157 с.
401. Педагогічні технології: Навчальний посібник / О. С. Падалка, А. С. Нісімчук, І. О. Смолук, О. Т. Шпак. — Київ: Видавництво «Українська енциклопедія» ім. М. П. Бажана, 1995. — 253 с.
402. Петровский А. В. Личность в психологии: парадигма субъектности / А. В. Петровский. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. — 512 с.
403. Петровский А. В. Основы теоретической психологии / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. — М.: ИНФРА-М, 1998. — 528 с.
404. Пехота О. М. Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / О. М. Пехота; Інститут педагогіки і психології професійної освіти Академії педагогічних наук України. — К., 1997. — 52 с.
405. Пехота О. М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: Навчально-методичний посібник / О. М. Пехота, І. П. Єрмакова. — Миколаїв: Іліон, 2011. — 340 с.
406. Пехота О. М. Стати вченим: Бібліографічний показник для студентів, магістрантів, аспірантів / О. М. Пехота. — Миколаєв, 2005. — 48 с.

407. Пигров К. С. К анализу определения творчества / К. С. Пигров // Наука и творчество. Методологические проблемы: Сб. научных трудов; Ярославский гос. университет. — Ярославль, 1986. — С.31–47.
408. Пидкасистый П. И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов: Учебное пособие / П. И. Пидкасистый. — М.: Педагогическое общество России, 2004. — 112 с.
409. Пидкасистый П. И. Подготовка студентов к творческой педагогической деятельности / П. И. Пидкасистый, Н. А. Воробьева. — М.: Педагогическое общество России, 2007. — 192 с.
410. Пискунов А. И. Педагогическое образование, цель, задачи и содержание / А. И. Пискунов // Педагогика. — 1995. — № 4. — С.59–63.
411. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учебное пособие для студентов педагогических институтов / Сост. А. И. Пискунов. — М.: Просвещение, 1981. — 528 с.
412. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. — М.: Наука, 1986. — 256 с.
413. Плахтій П. Д. Наукознавство у системі професійної підготовки студентів: Навчальний посібник /П. Д. Плахтій, А. І. Шинкарук, В. А. Гурський, Л. Г. Любіська. — Кам'янець-Подільський: ПП Буйницький О. А., 2006. — 132 с.
414. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 160 с.
415. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс / И. П. Подласый. — Кн 1: Общие основы педагогики. Процесс обучения. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001. — 576 с.
416. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии / Пер. с англ. / Общ. ред В. А. Лекторского, В. И. Аршинова. — М., 1985. — 344 с.
417. Полонский В. М. Научно-педагогическая информация: Словарь-справочник / В. М. Полонский. — М.: Наука, 1995. — 304 с.
418. Полонский В. М. Оценка качества научно-педагогического исследования / В. М. Полонский. — М.: Педагогика, 1989. — 42 с.

419. Полушин И.Г. Моральная ценность научных знаний / И.Г. Полушин. — М., 1984. — С.5–10.

420. Пометун О.І. теорія та практика послідовної компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О.І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С.16–25.

421. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие / Я. А. Пономарев. — М.: Издательство «Просвещение», 1967. — 263 с.

422. Пономарев Я. А. Психология творчества: общая, дифференциальная, прикладная / Я. А. Пономарев. — Москва, 1990. — 222 с.

423. Попков В. А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М.: Изд-во МГУ, 2000. — 184 с.

424. Поташник М. М. Педагогическое творчество: проблемы развития и опыт: Пособие для учителя / М. М. Поташник. — К.: Радянська школа, 1988. — 187 с.

425. Поясок Т.Б. Управління якістю професійної підготовки майбутніх фахівців у контексті соціоекономічних трансформацій / Т.Б. Поясок // Освітologia — науковий напрям інтегрованого пізнання освіти: Матер. Всеукр. Науково-практ. Конф., 15 грудня 2010 р./ МОН України, НАПН України, ГУОН ЕДМА, Київ. Ун-т ім Б. Гринченка / За заг. ред. Огнев'юка В. О. — К., 2010. — С. 87–90.

426. Правоторов В. А. Профессиональная культура специалиста и динамика ее формирования на этапе «вуз-производство» / В. А. Правоторов // Вестник Харьковского университета. — 1985. — №5. — С. 12–33.

427. Проблемы методологии педагогики и методики исследования / Под ред. М. А. Данилова, М. И. Болдырева. — М.: Педагогика, 1980. — 350 с.

428. Проблемы научного творчества в современной психологии / Под ред. М. Г. Ярошевского. — Москва: Изд-во «Наука», 1971. — 333 с.

429. Проблемы теории культуры: Сб. научных трудов / Отв. редактор Н. С. Злобин. — М.: Научно-исследовательский институт культуры, 1980. — 161 с.

430. Проблемы философии культуры: Опыт историко-материалистического анализа / Под ред. В.М. Межуева, Н.С. Злобина, В.Ж. Келле и др. — М.: Мысль, 1984. — 325 с.

431. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: Навчальний посібник / І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов. — Харків: Колегіум, 2006. — 224 с.

432. Профессиональная деятельность молодого учителя: Социально-педагогический аспект / Под ред. С.Г. Вершловского, Л.Н. Лесохиной. — М.: Педагогика, 1982. — 144 с.

433. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Укладач С.У. Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г. Ничкало. — К.: Вища школа, 2000. — 380 с.

434. Пряхников И.С. Психология труда и человеческого достоинства: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И.С. Пряхников, Е.Ю. Пряхникова. — М.: Издательский центр «Академия». 2004. — 480 с.

435. Психологический словарь / Авт. -сост. В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева, Л.М. Балабанова; Под ред. Ю.Л. Неймера. — Ростов-на-Дону: Феникс, 2003. — 640 с.

436. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / Під керівництвом В.Б. Шапаря. — Х.: Прапор, 2009. — 672 с.

437. Психология и педагогика. Учебное пособие / Авторский коллектив: Абульханова К.А. — академик РАО, Л.Г. Лаптева, А.И. Подольского, В.А. Сластенина; Под ред. В.И. Жукова — М.: Изд-во Института психотерапии, 2004. — 585 с.

438. Психология формирования и развития личности / Отв. ред. докт. псих. наук Л.И. Анцыферова. — М.: «Наука», 1981. — 363 с.

439. Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навчальний посібник / За ред. П.С. Перепилиці, В.В. Рибалки. — Хмельницький: ТЦП, 2001. — 330 с.

440. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності: Монографія / Л.П. Пуховська. — К.: Вища школа, 1997. — 179 с.

441. Пыхтин В.Г. Наука как социальный и гносеологический феномен / В.Г. Пыхтин, Т.Ф. Пыхтин. — Новосибирск: Издательство Новосибирского университета, 1991. — 144 с.

442. Равкин З.И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / Под ред З.И. Равкина. — Москва: ЮРАЙТ-М, 2000. — 310 с.

443. Радул В.В. Цілісність та системність у педагогічних дослідженнях / В.В. Радул // Рідна школа. — 2004. — №6. — С. 17 --28.

444. Раков С.А. Формирование математических компетенций учителя математики на основе исследовательского подхода в обучении с использованием информационных технологий: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / С.А. Раков; Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. — Харьков, 2005. — 526 с.

445. Ракитов А.И. Философские проблемы науки. Системный подход / А.И. Ракитов. — М.: Мысль, 1977. — 269 с.

446. Ратнер Ф.Л. Научная деятельность студентов Германии: Монография / Ф.Л. Ратнер. — Казань: Издательство Казанского университета, 1992. — 131 с.

447. Рачков П. А. Науковедение. Проблемы, структура, элементы /П. А. Рачков. — М.: Издательство Московского университета, 1974. — 240 с.

448. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения / З.А. Решетова. — М.: Знание, 1985. — 173 с.

449. Розин В.М. Обучение, образование, культура / В.М. Розин // Вестник высшей школы. — 1987. — №2. — С. 21–26.

450. Розов М.А. Проблема ценностей и развитие науки / М.А. Розов // Наука и ценности. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 7–29.

451. Роль культуры в формировании личности / Е.М. Бабосов, Г.И. Соколова, А.П. Ждановский и др.; Научный редактор Е.М. Бабосов. — Минск: Наука и техника, 1980. — 192 с.

452. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. — М.: АН СССР, 1985 . — 310 с.

453. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. / АН СССР. Институт психологии. — 1980. — Т.1. — 650 с.
454. Рубинштейн С.Л. Принцип детерминизма и психологическая теория мышления / С.Л. Рубинштейн. — М.: Тздателство АПН РСФСР, 1959. — 418 с.
455. Рувинский Л.И. Основы педагогики / Л.И. Рувинский, И.И. Кобыляцкий. — К.: Наукова думка, 1996. — 188 с.
456. Рубцов В.В. Развитие образовательной среды региона / В.В. Рубцов. — М.: Мысль, 1997. — 219 с.
457. Рузавин Г.И. Методология научного исследования: Учебное пособие для вузов / Г.И. Рузавин. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. — 317 с.
458. Рындак В.Г. Творчество. Краткий педагогический словарь / В.Г. Рындак. — Оренбург: Изд-й центр ОГАУ, 2001. — 156 с.
459. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учебное пособие / А.И. Савенков. — М.: «Ось-89», 2006. — 480 с.
460. Савченко О.Я. Уміння вчитися як ключова компетеність загальної середньої освіти / О.Я. Савченко // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. — К.: «К.І.С.», 2004. — С.34–46.
461. Сагатовский В.Н. Сущностные силы человека / В.Н. Сагатовский // Человек: деятельность, творчество, стиль мышления. — Симферополь, 1987. — 268 с.
462. Саранцев Г.И. Совершенствование методологии педагогических исследований как одно из направлений поввышения качества подготовки специалистов высшей квалификации / Г.И. Саранцев // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.146–152.
463. Сараф Г. Культура — духовность — профессия / Г. Сараф // Высшее образование в России. — 1996. — №2. — С. 114–117.
464. Сарингулян К.С. Культура и регуляция деятельности / Отв. ред. Э.С. Маркарян. — Ер.: Изд-во АН АрмССР, 1986. — 158 с.

465. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Г.К. Селевко. — М.: Народное образование, 1998—310 с
466. Селевко Г.К. Технология развивающего образования / Г.К. Селевко. — М.: НИИ школьных технологий, 2005. — 192 с.
467. Селиванова Р.Г. Психология личности: гуманитарный подход: Курс лекций / Р.Г. Селиванова. — Саратов: Поволжская академия государственной службы им. П. А. Столыпина, 2003. — 180 с.
468. Семенова Н.Н. Методологические аспекты изучения этики научной деятельности / Н.Н. Семенова // Наука и ценности. — Новосибирск: Наука, 1987. — С. 100–121.
469. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: Навчальний посібник / В.А. Семиченко. — К.: Вища школа, 2004. — 335 с.
470. Семиченко В.А. Пути повышения эффективности изучения психологии / В.А. Семиченко. — К.: Магістр-S, 1997. — 124 с.
471. Сенча І.А. Педагогічні умови формування дослідницької культури майбутніх менеджерів у процесі фахової підготовки: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / І.А. Сенча, Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, Одеса, 2008. — 20 с.
472. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Ю.В. Сенько. — М.: Издательский центр «Академия», 2000. — 240 с.
473. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
474. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. — М.: Издательский центр «ЛОГОС», 1999. — 272 с.
475. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. — Курган: Издательство «Зауралье», 1997. — 464 с.
476. Сиденко А. Как разработать программу эксперимента / А. Сиденко // Народное образование. — 1998. — №4. — С.21–24.

477. Синенко В.Я. Профессионализм учителя / В.Я. Синенко // Педагогика. — 1999. — №5. — С. 43–49.

478. Синенко С.І. Розівиток післядипломної педагогічної освіти в країнах Західної Європи (Англія, Франція, Німеччина): Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / С.І. Синенко; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. — Київ, 2002. — 20 с.

479. Сисоєва С.О. Теоретичні і методичні основи підготовки вчителя до формування творчої особистості учня: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / С.О. Сисоєва; Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. — К., 1994. — 500 с.

480. Сисоєва С.О. Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження: наук. видання / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова / НАПН України, Ун-т педагогічної освіти і освіти дорослих, МОН України, Маріупольський державний гуманітарний університет. — Київ: Видавничий дім «ЕКМО», 2010. — 362 с.

481. Ситаров В.А. Дидактика: Учебное пособие для студентов высш. пед. учебных заведений / Под ред. В.А. Сластенина. — М.: «Академия», 2002. — 360 с.

482. Сичивица О.М. Факторы научного прогресса / О.М. Сичивица. — Воронеж: Издательство Воронеж. Ун-та, 1974. — 263 с.

483. Скалкова Я.И. кол. Методология и методы педагогического исследования / Я.И. Скалкова. — М.: Педагогика, 1989. — 220 с.

484. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований / М.Н. Скаткин. — М.: Педагогика, 1986. — 152 с.

485. Сковорода Г.С. Сочинения / Г.С. Сковорода / Пер. с укр. А.Н. Гордиенко; Минск: Современный литератор, 1999. — 224 с.

486. Сластенин В.А. Методологическая культура исследователя (о диссертационных работах по педагогике высшей школы) / В.А. Сластенин // Методология диссертационных исследований проблем образования в условиях его модернизации: Сб. науч. Статей. — Волгоград: Перемена, 2003. — С.3–14.

487. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. — М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. — 224 с.

488. Сластенин В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. — 1990. — №7. — С.82–88.
489. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию: Учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 192 с.
490. Словарь философских терминов / Научная редакция проф. В. Г. Кузнецова. — М.: ИНФА-М, 2004. — 731 с.
491. Современная дидактика: Теория — практика / Под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. — М.: Изд. ИТПиМИО РАО, 1993. — 288 с.
492. Современный философский словарь / Под ред. докт. фил. наук, профессора В. Е. Кемерова. — М.: Академический Проект, 2004. — 864 с.
493. Соколов Э. В. Культурология (очерки теории культуры) / Э. В. Соколов. — М.: Мысль, 1994. — 272 с.
494. Соколова Г. Н. Труд и профессиональная культура. Опыт социологического исследования / Г. Н. Соколова: Под ред. Е. М. Бабосова. — Минск: Наука и техника, 1980. — 144 с.
495. Сорокин Н. А. Дипломные работы в педагогических вузах / Н. А. Сорокин. — М.: Просвещение, 1986. — 126 с.
496. Социологический энциклопедический словарь: Ред. -координатор Г. В. Осипов; Институт социологии Рос АН. — Москва: Издательская группа ИНФРА М-НОРМА, 1998. — 488 с.
497. Соціолого-педагогічний словник / За ред. В. В. Радула / Укладачі: С. У. Гончаренко, В. В. Радул, М. М. Дубна, В. О. Кравець, Я. В. Кічук, О. С. Радул, А. А. Фабрика. — К.: «ЕксОб», 2004. — 304 с.
498. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии, 1985. — №3. — М.: Педагогика. — С.31–41.
499. Степин В. С. Идеалы и нормы в динамике научного поиска // Идеалы и нормы научного исследования / Ред. кол. М. А. Ельяшевич и др. — Мн.: Изд-во БГУ, 1981. — С.5–65.

500. Столович Л.Н. Природа эстетической ценности / Л.Н. Столович. — М.: Политиздат, 1972. — 161 с.
501. Столяренко А.М. Общая и профессиональная психология: Учебное пособие / А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2003. — 382 с.
502. Стручалина А.П. Аксиологические измерения науки и научной деятельности / А.П. Стручалина // Методологические и мировоззренческие основы научно-исследовательской деятельности. — Волгоград: Перемена, 1998. — С.27–36.
503. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа / В.А. Сухомлинский. — М.: Просвещение, 1979. — 395 с.
504. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. — Мн.: Университетское, 1988. — 241 с.
505. Сычкова Н.В. Исследовательская подготовка студентов университета: Монография / Н.В. Сычкова. — Магнитогорск: МаГУ, 2002. — 224 с.
506. Тестов В.А. Фундаментальность образования: современные подходы / В.А. Тестов // Педагогика, — 2006. — №4. — С.3–9.
507. Толковый словарь русского языка / Под ред. проф. Д.Н. Ушакова, проф. Б.М. Волина. — 4 т. — Москва: Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1940 — с. 703.
508. Торосян В.Г. История образования и педагогической мысли: Учебник для студентов высших учебных заведений / В.Г. Торосян. — М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. — 352 с.
509. Тугаринов В.П. Избранные философские труды / В.П. Тугаринов. — Л.: Издательство ЛГУ, 1988. — 343 с.
510. Тундыков Ю.Н. Наука и мораль / Ю.Н. Тундыков. — Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1988. — 170 с.
511. Турчин А.І. Підготовка вчителів до закладів професійної освіти у Німеччині: Авторферат дис.. ... канд.. пед.. наук: 13. 00.04 / А.І. Турчин; Тернопільський державний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Тернопіль, 2003. — 20 с.
512. Тушева В.В. Змістово-організаційна складова системи формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя/

В.В. Тушева // Наука і освіта: Науково-практичний журнал: педагогіка і психологія, 2012. — №1. — С.64–68.

513. Тушева В.В. Культурологічні основи вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — №5. — С. 25–35.

514. Тушева В.В. Методологічні орієнтири у дослідницькій діяльності педагога / В.В. Тушева // Педагогіка і психологія професійної освіти // науково-методичний журнал. — 2005. — №6. — С. 51–60.

515. Тушева В.В. Науково-дослідницька культура майбутнього вчителя: сутність поняття та теоретичні аспекти її формування / В.В. Тушева // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка. — 2010. — №2. — С. 18–23.

516. Тушева В.В. Теоретичні основи формування науково-дослідницької культури студентів в системі вищої педагогічної освіти / В.В. Тушева // Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології: Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 85 — річчю доктора педагогічних наук, професора С.Я. Демянчука, 14–15 жовтня 2010 р., м. Рівне, 2010. Вища освіта України №3 (додаток 1) — 2010 р. — тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». — Т.1. — С. 431–435.

517. Тушева В.В. Технологія забезпечення системи формування науково-дослідницької культури студентів вищої педагогічної школи / В.В. Тушева // Наука і освіта: науково-практичний журнал: педагогіка і психологія, 2012. — №5. — С.69–74.

518. Узнадзе Д.Н. Психология установки / Д.Н. Узнадзе. — СПб.: Питер, 2001. — 416 с.

519. Усачева И.В. Формирование учебной исследовательской деятельности / И.В. Усачева, И.И. Ильясов. — М.: Изд-во Московского университета, 1986. — 122 с.

520. Усова А.В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / А.В. Усова. — М.: Педагогика, 1986. — 171 с.

521. Файерабенд П. Избранные труды по методологии науки / П. Файерабенд. — М.: Прогресс, 1986. — 209 с.

522. Фалько М.І. Формування дослідницьких умінь студентів музично-педагогічних факультетів у період проходження педагогічної практики / М.І. Фалько // Педагогічні науки: Зб. наукових праць / Сум. держ пед. університет. Суми, 2002. — Ч. І. — С. 332–340.

523. Философия культуры. Становление и развитие / Под ред. М.С. Кагана, Ю.В. Петрова, В.В. Прозерского, Э.П. Юровской. — СПб.: Издательство «Лань», 1998. — 448 с.

524. Философский словарь / Под общей ред. проф., докт. филос. наук А.П. Ярещенко. — Ростов н/Д: Феникс, 2004. — 560 с.

525. Філінюк А.Г. Наукова робота студентів. Методичні рекомендації для студентів і магістрів усіх спеціальностей і форм навчання / А.Г. Філінюк, А.М. Трембіцький. — Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, редакційно-видавничий відділ, 2007. — 75 с.

526. Філософський енциклопедичний словник / За ред. В.І. Шинкарука. — Київ: «Абрис», 2002. — 741.

527. Флиер А.Я. Культурология для культурологов: Уч. пособие для магистров и аспирантов, докторантов и соискателей, а также преподавателей культурологии / А.Я. Флиер. — М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002. — 492 с.

528. Формування дослідницької культури молодих науковців: Колективна монографія / За ред. В.А. Семиченко. — К.: педагогічна думка, 2007. — 132 с.

529. Фролов И. Т. О человеке и гуманизме: Работы разных лет / И.Т. Фролов. — М.: Политиздат, 1989. — 559 с.

530. Ходусов А.Н. Методологическая культура учителя в условиях ее формирования в системе современного педагогического образования: Монография / А.Н. Ходусов; Московский педагогический государственный университет им.В.И. Ленина, Курский государственный педагогический университет. — Москва-Курск, 1997. — 357 с.

531. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения / А.В. Хуторской. — СПб: Питер, 2004. — 541 с.

532. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А.В. Хуторской. — М.: Знание, 1998. — 179 с.

533. Цапок В.А. Творчество (Философский аспект проблемы) / В.А. Цапок. — Кишинев: «ШТИИНЦА», 1989. — 149 с.

534. Цокур О.С. Категория педагогического сознания в теории и практике профессиональной подготовки учителя: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01, 13.00.04 / О.С. Цокур; Южноукраинский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского. — Одесса, 1998. — 480 с.

535. Цхакая Д.Г. Формы и методы научной работы студентов и проблемы рационального управления ею в высшей школе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Д.Г. Цхакая. — Тбилиси, 1989. — 23 с.

536. Чавчавадзе Н. З Культура и ценности / Н.З. Чавчавадзе. — Тбилиси: Мецниереба, 1984. — 169 с.

537. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учебное пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. — 437 с.

538. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. — М.: Наука, 1982. — 177 с.

539. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие / В.Д. Шадриков. — М.: Издательская корпорация «ЛОГОС», 1996. — 320 с.

540. Шапова Т.Н. Формирование исследовательской культуры будущего педагога-музыканта в процессе профессиональной подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08. / Т.Н. Шапова. — Томск, 2010. — 19 с.

541. Шацкий С.Т. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т., Т.1, Т.2 / Под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. — М.: Педагогика, 1980. — 304 с.

542. Шашенкова Е.А. Исследовательская деятельность в условиях многоуровневого обучения: Монография / Е.А. Шашенкова. — М.: АПКИППРО, 2005. — 132 с.

543. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: Монографія / О.Л. Шевнюк. — К.: НПУ ім.М.П. Драгоманова, 2003. — 232 с.

544. Шейко В.М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності: Підручник для вищих навчальних закладів / В.М. Шейко, Н.М. Кушнарєнко. — К.: Знання, 2004. — 307 с.
545. Шендрик А.И. Теория культуры / А.И. Шендрик. — М.: Политиздат, 2002. — 284 с.
546. Шенке Г. Роль научных исследований в процессе подготовки и воспитания в высшей школе / Г. Шенке // Современная высшая школа. — 1987. — №4. — С. 82–87.
547. Шихова А.Л. Развитие исследовательской культуры студентов среднего специального учебного заведения: Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 01. / А.Л. Шихова; Вятский социально-экономический институт. — Киров, 2007. — 18 с.
548. Шишкин А.Ф. Наука, мировоззрение и моральные ценности / А.Ф. Шишкин. — М.: «Знание», 1973. — 64 с.
549. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. — М.: Педагогическое общество России, 1999. — 320 с.
550. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. — 1999. — №2. — С.23–29.
551. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: Учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. — М.: Издательский центр «Академия», 1999. — 288 с.
552. Шмачилина С.В. Формирование исследовательской культуры социального педагога: Автореферат дис. ... докт. пед. наук: 13.00. 01. / С.В. Шмачилина. — Волгоград, 2006. — 44 с.
553. Шорохова Е.А. Проблемы сознания в философии и психологии / Е.Н. Шорохова. — М.: Срцгиз, 1961. — 249 с.
554. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. / Ред.-сост.: А.А. Пископпель, В.Р. Рокитянский, Л.П. Щедровицкий. — М.: Издательство школы культурной политики, 1997. — 656 с.
555. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии / Н.Е. Щуркова. — М.: Педагогическое общество России, 1998. — 250 с.

556. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.М. Поташника. — М.: Просвещение, 1992. — 188 с.
557. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х т. / Под ред. С.Я. Батышева. — М.: АПО. — 1999. — Т.2. — С. 384–387.
558. Юдин Б.Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Б.Г. Юдин. — М.: Наука, 1986. — 308 с.
559. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. — Москва: Мысль, 1978. — 391 с.
560. Ягупов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В. Ягупов. — К.: Либідь, 2002. — 560 с.
561. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В.А. Ядов. — Самара: Изд-во самарского ун-та, 1995. — 332 с.
562. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. — М.: Знание, 1986. — 96 с.
563. Ятманов В.А. Развитие ценностно-смысловой основы учебной деятельности студентов педагогического вуза / В.А. Ятманов, А.М. Булынин, Ульяновск: Ул ГТУ, 2004. — 107 с.
564. Alten M. France // European Journal of Teacher Education. — 1999. — Vol. 1. — №1.
565. Broadfoot P. Teaching and the Challenge of Change: educational research in relation to teacher education // European Journal of Teacher Education. — 1992. — Vol. 15. — №1–2. — P. 45–53.
566. Bruner J.S. The Culture of Education. Cambr., Mass.: Harvard University Press, 1996. — 365 p.
567. DfEE Excellence in Schools. White Paper presented to Parliament by the Secretary of State for Education and Employment by Command of Her Majesty. — L., 1997.
568. Elliot J. (ed.) Reconstructing Teacher Education. — London: Farmer Press, 1993.
569. Fullan M., Hargreaves A (eds.) Teacher Development and Education Change. — New York: Falmer Press, 1992.
570. Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action. Working Document. UNESCO, Paris, 5–9 October, 1998. — 93 p.

571. Jahn W., Krause K., Mainka A. Beiträge zur Entwicklung von Hochschulmethodiken // Einführung in die hochschulmethodische Arbeit. — Leipzig, 1985. — S. 4–24.

572. Junger E. Meister. Q. Ziele und Erfahrungen beim Einsatz von Studenten im Industriepraktikum im Kombinat Carl Zeiss Jena // Das Hochschulwesen. — 1981, — № 1. — S. 14–17.

573. Kesler W. Zur Entwicklung von Nachwuchswissenschaften im Prozeß des Forschungsstudiums — eine hochschulpädagogische Untersuchung; Dissertation B. -Halle (Saale), 1984. — 163 S.

574. Kiel S. Der Hochschullehrer als Betreuer. — Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1987. — 155 S.

575. Kiel S. Methodische Bildung als hochschulpädagogisches Anliegen- ausgewählte Probleme // Wissenschaftliche Zeitschrift der Karl-Marx-Universität. — Leipzig, 1988. — H. 3. — S. 298–301.

576. Kirchhöfer D. Die Entfaltung der Methoden zum Wirken widersprüchlicher Tendenzen in der Methodenerwicklung // Hochschulmethodiken in Theorie und Praxis. — Leipzig, 1986. — S. 10–44.

577. Klose M. Über Inhalt und Organisation der Praktika bei der Ausbildung von Ökonomen in der Fachrichtung Betriebswirtschaft (Landwirtschaft) // Wissenschaftliche Beiträge der Martin-Luther-Universität. -Halle-Wittenberg, 1988 — № 2. — S. 32–34.

578. Knöchel W., Lichtenegger F., Retzke R. Einführung in die Hochschulpädagogik. Teil 2. Berlin, 1986. — 243 S.

579. Olbertz J.H. Über den Zusammenhang von Studienmoral und studentischer Selbständigkeit-eine hochschulpädagogische Untersuchung Dissertation. — Halle. 1981. — 188 s.

580. Schon D.A. Educating the Reflective Practitioner. Towards a New Design for Teaching and Learning in Professions. — London: Jossey Bass, 1987.



Наукове видання

ТУШЕВА

Вікторія Володимирівна

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ  
ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ  
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ  
В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Монографія

Відповідальний за випуск В. В. Тушева  
Редагування та корегування авторське  
Комп'ютерна верстка Д. В. Заболотських

Україна, 61002, м. Харків, вул. Артема, 29  
Свідоцтво ХК № 164 від 20.12.2005 р.  
про внесення суб'єкта видавничої справи  
до Державного реєстру видавців, виготовлювачів  
і розповсюджувачів видавничої продукції.

Підписано до друку 26.08.2013 р.  
Формат 60х84 1/16. Папір офсетний № 1.  
Друк цифровий. Гарнітура «Linux Libertine O».  
Ум. друк. арк. 24,65.  
Наклад 300 прим. Замовлення № 201.

Видання ФОП Федорко М. Ю.  
Україна, 61057, м. Харків, вул. Сумська, 4, оф. 135  
тел.: +38 (057) 758–19–46, (050) 323–55–86  
e-mail: for.fedorko@gmail.com  
Віддруковано ФОП Федорко Л. В.