

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА
Кафедра освіти дорослих

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА В СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ВИМІРАХ

Монографія

За науковою редакцією
доктора педагогічних наук В. М. Слабка

Київ
Видавничий дім «Гельветика»
2018

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова
(протокол № 14 від 26 червня 2018 року)*

*За науковою редакцією
доктора педагогічних наук В. М. Слабка*

Редакційна колегія: *Н. Г. Ничкало* – академік Національної академії педагогічних наук України, д. п. н., професор (*голова*); *В. П. Сергієнко* – д. п. н., професор, заслужений працівник освіти України, директор Навчально-наукового інституту неперервної освіти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; *В. М. Слабка* – д. п. н., завідувач кафедри освіти дорослих Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; *Л. Л. Макаренко* – д. п. н., професор, професор кафедри інформаційних систем і технологій Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; *М. М. Марусинець* – д. п. н., професор, заслужений працівник освіти України, професор кафедри педагогіки і методики початкового навчання Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; *В. Д. Сиротюк* – д. п. н., професор, завідувач кафедри теорії та методики навчання фізики і астрономії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова; *О. П. Хиженя* – д. п. н., професор, професор кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

РЕЦЕНЗЕНТИ: *В. Б. Євтух*, ДОКТОР ІСТОРИЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОР, ЧЛЕН-КОРЕСПОНДЕНТ НАН УКРАЇНИ;
В. В. БОРИСОВ, ДОКТОР ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК, ПРОФЕСОР;
В. М. ВАШКЕВИЧ, ДОКТОР ФІЛОСОФСЬКИХ НАУК, ПРОФЕСОР.

Н 53 **НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА В СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ВИМІРАХ:** колективна монографія / Н. Г. Ничкало (голова) ; за наук. ред. д.п.н. В. М. Слабка / Мін-во освіти і науки, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; кафедра освіти дорослих. – Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2018. – 284 с.

ISBN 978-966-916-646-3

У колективній монографії розглянуто питання, пов'язані з багатоаспектністю проблеми сучасного стану розвитку неперервної освіти в Україні, яка передбачає інтеграцію всіх рівнів і видів освіти (дошкільна, шкільна, професійна, постпрофесійна) в цілісну систему, що забезпечує можливість оновлення й поповнення знань упродовж життя людини. Висвітлюються теоретико-методологічні та історичні витоки й основи становлення та розвитку неперервної освіти в Україні та за її межами.

УДК 37.013.43:37.011.3-051:39(477)

ISBN 978-966-916-646-3

© Колектив авторів, 2018
© Видавничий дім «Гельветика», 2018

Марусинець М. М. Освіта впродовж життя: досвід Німеччини.....	143
Онищук І. А. Теоретичне обґрунтування проблеми розвитку у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження	155
Слабко В. М., Стрельник О. О. Педагогічне проектування та моделювання в структурі неперервної освіти	170
Тушева В. В. Методологічні і теоретичні аспекти проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя в умовах оновлення вищої педагогічної школи	196
Феденько С. М. Система неперервної фармацевтичної освіти в Україні	224
Хижна О. П., Мова Л. В. Педагогічний ресурс етнокультурної підготовки майбутніх учителів у системі неперервної освіти в Україні: переваги і недоліки	243
Якименко С. І., Дячук В. І. Забезпечення наступності процесу формування життєвої компетентності старшокласників у позаурочній діяльності	259

**МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ
ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ
КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В УМОВАХ
ООНОВЛЕННЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ШКОЛИ**

Розкрито актуальність проблеми формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів у контексті головних вимог вітчизняних та європейських нормативних документів щодо фундаменталізації та універсалізації вищої освіти, необхідності «онаучнення» сучасного освітнього простору.

Обґрунтовано методологічні основи проблеми дослідження, які відображають філософський, наукознавчий і культурологічний її аспекти, а визначення нового дефінітивного поля поняття «наука», висвітлення принципів наукового пізнання (детермінізму, сутнісного аналізу, додатковості, генетичності), поняття «ідеали науковості» створюють підґрунтя для подальшого вивчення означеної проблеми на теоретичному і методичному рівнях. На основі феноменологічного аналізу і поліпарадигмального підходу як інтегративної єдності науково-методологічних підходів, концепцій і теорій визначено сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, які дали змогу цілісно і системно, ґрунтуючись на міждисциплінарних стратегіях окреслити особливості функціонування і розвитку цього особистісного феномену в багатовимірному освітньому просторі.

Культурологічний підхід, обраний в ролі генеральної стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, уможливив розглядати її як особистісний феномен, міру гармонійного, інтелектуального, розумового й духовного розвитку і саморозвитку, освіченості, способу становлення власного мікросоціуму й «сутнісних сил» майбутнього фахівця, враховуючи такі взаємозалежні аспекти культурологічного підходу, як технологічний, особистісний та аксіологічний.

У Національній доктрині розвитку освіти України XXI століття наголошено, що глобалізація, зміна технологій, перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властивості сучасної цивілізації зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник і основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації освітньої галузі, ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість вирішення її нагальних проблем.

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-дослідника». Загальноєвропейський простір в освіті (European Dimension in Education) розглядається як загальне духовне поле, характерними ознаками якого є спільність ціннісних орієнтацій, розуміння значущості педагога як особистості-творця, здатного до дослідницького відкриття, створення гуманістично орієнтованого інноваційно-пошукового навчального середовища.

Ці виклики підтверджуються вимогами Болонського процесу щодо консолідації зусиль наукової та освітянської громадськості для істотного підвищення конкурентоспроможності вищої освіти у світовому вимірі, підвищення її ролі у соціокультурних перетвореннях, що фіксується в освітній декларації ЮНЕСКО «Освіта 2030», рамковій програмі Європейського Союзу з досліджень та інновацій (Горизонт 2020) та ін., і мають відображення у державних нормативних документах – Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про професійний розвиток працівників», «Про наукову і науково-технічну діяльність», Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), де як концептуальна закладена ідея інтеграції науки і освіти, «онаучнення» сучасного освітнього простору.

Актуальність означеної проблеми посилюється *суперечностями*, що виникають між: соціальним замовленням на пошук і відтворення нових дидактичних технологій відповідно до сучасних вимог вищої освіти в умовах її глобалізації і розширення епістемологічного горизонту та відсутністю науково і методично обґрунтованої моделі підготовки педагогів із сформованою науково-дослідницькою культурою; сучасним усвідомленням культуротворчої, людиноцентристської парадигми освіти, визнанням культурологічної інтеграції між культурою, освітою і наукою та відсутністю врахування цього взаємозв'язку у підготовці майбутніх педагогів-дослідників.

Як свідчить аналіз наукового фонду, вивчення окремих аспектів окресленої проблеми здійснюється здебільшого з позицій особистісно-діяльнісного підходу і відповідно педагогічним науковим розвідкам має такі напрями:

– науково-дослідницька діяльність як системоутворюючий чинник підготовки висококваліфікованих педагогічних кадрів, найважливіший стратегічний напрям забезпечення якості професійної освіти майбутніх учителів (В. П. Андрущенко, В. І. Бондар, С. У. Гончаренко, М. Б. Євтух, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, В. В. Олійник, І. Ф. Прокопенко, В. П. Сергієнко, В. А. Семиченко та ін.);

– науково-дослідницька діяльність як пізнавальний процес, що характеризується цілеспрямованою, процесуальною, структурованою активністю і виступає як метод підвищення ефективності професійно-педагогічної діяльності (Є. С. Барбіна, І. О. Зимня, Г. Т. Кловак,

М. О. Князян, О. М. Пехота, С. О. Сисоєва, Л. О. Сущенко, В. О. Степашко, В. В. Тушева, О. А. Шашенкова та ін.);

– науково-дослідницька діяльність як засіб формування особистісних якостей (дослідницьких вмінь, дослідницьких здібностей, дослідницької позиції) вчителя-дослідника, здатного виконувати дії відповідно до конкретного методу наукового дослідження з метою вирішення певної професійної проблеми (Н. О. Амеліна, В. І. Андреев, М. А. Байдан, С. П. Балашова, Н. Г. Недодатко, Н. Ю. Посталюк, Н. В. Сичкова та ін.);

– науково-дослідницька діяльність як сфера професійної діяльності вчених-педагогів, її нормативно-оцінні критерії; засіб формування методологічної культури дослідника (Г. О. Балл, Г. Х. Валеев, С. У. Гончаренко, В. В. Краєвський, В. А. Кушнір, О. М. Микитюк, О. М. Новиков, В. О. Сластьонін, О. Г. Ярошенко та ін.).

Фундаментального значення у вивченні означеної проблеми набувають праці С. У. Гончаренка, В. І. Загвязинського, І. О. Зимньої, В. В. Краєвського, В. М. Полонського, Г. П. Щедровицького та ін.

Водночас результати наукової рефлексії свідчать, що педагогічний потенціал науково-дослідницької культури застосовується недостатньо, а саме її культуро-світоглядна, креативна, гностична функції, які забезпечують формування інтелектуального ресурсу особистості майбутнього вчителя, його здатності до перманентного оновлення наукового знання у педагогічній проєкції, володіння категоріально-поняттєвим апаратом педагогічної теорії і практики, вибудовування багатовекторних дослідницьких стратегій.

Філософські та наукознавчі засади проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього вчителя

Аналіз наукових джерел [9; 13] 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 насамперед на категоріальні ресурси самої філософії і на дослідження самої науки. Початок трансцендентально-аналітичної традиції осмислення «науки» був покладений давньогрецькими філософами (Парменід, Платон, Арістотель).

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. 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 дає змогу конструювати її всезагальний зміст як особливого теоретичного об'єкта у контексті всезагальних характеристик свідомості. З цього погляду наука може бути визначена як раціонально-предметна діяльність свідомості, мета якої – побудова мисленневих моделей предметів і їх оцінка на основі досвіду (М. К. Мамардашвілі, Л. О. Мікешина, П. О. Рачков та ін.). Науковці розрізняють змістовий і функціональний бік свідомості: за змістом, яка є відображенням об'єктивної реальності, певною інформацією, мисленневою побудовою дій і передбаченням 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 є узагальненим, оцінно-цілеспрямованим відображенням і конструктивно-творчим перетворенням дійсності, умовою становлення форм логічного мислення.

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 сутність такого феномену, як науково-дослідницька культура з позицій соціокультурного та особистісного розвитку.

У першому аспекті наука розглядається як система розвиваючого знання (П. В. Копнін, С. Б. Кримський, Л. О. Мікешина та ін.), 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. Так, в суб'єктивному плані воно являє зміст індивідуального пізнання суб'єкта, в інтерсуб'єктивному – об'єктивований результат пізнавальної діяльності, зафіксований у мові науки, такий, що став суспільним надбанням.

У філософському аспекті поняття «наукове 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 «позасуб'єктних» формах поняття, теорії, гіпотези, проблеми тощо. Як зазначає Л. О. Мікешина [15], наукове знання передбачає існування особливої мети прикладання, застосування наукових методів, має теоретичний, концептуальний характер як знання загальнозначуще. Характер систематизації наукового знання являє логічно організовану, несуперечливу систему висловлювань, що відображають сутнісні властивості і відношення, які можуть виступати і в ролі пояснювальних принципів. Отже, наукове знання орієнтоване на

дослідження закономірностей, на пошук нового, цим пояснюється його передбачувальна здатність, системна організація.

У структурі наукового знання розрізняють три якісно відмінних за змістом і функціями рівні знання: *емпіричний*, *теоретичний* і *метатеоретичний*, які, перш за все, виявляються у способах пізнання. Так, *теоретичне знання* відображає конструктивний характер мислення як головної детермінанти 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 [9].

Таким чином, наукове знання має подвійний статус: воно є метою і продуктом науково-дослідницької діяльності і разом із тим її обов'язковим компонентом, теоретичною призмою, крізь яку розглядається пізнавальна дійсність.

Другий аспект аналізу науки передбачає її тлумачення як науково-дослідницької, когнітивної діяльності (О. А. Мамчур, Е. М. Мирський, О. П. Огурцов, Б. Г. Юдін та ін.), що вибудовується на основі таких її структурних одиниць, як мета, предмет й засоби діяльності. Мета у науково-дослідницькій діяльності – це отримання нового наукового знання, предмет – наявна емпірична й теоретична інформація, релевантна вирішенню наукової проблеми, засоби – наявні в розпорядженні дослідника методи аналізу й комунікації, що сприяють досягненню прийняттого для наукового співтовариства вирішення заявленої проблеми. Ця позиція спрямована на висвітлення науково-дослідницької діяльності, результатом і метою якої є отримання нового знання. Саме через таку діяльність суб'єкт активно формує структуру своєї пізнавальної діяльності та зміст свого знання.

У цьому контексті 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*. Причому розвиток пізнання проходить не тільки у площині простої кількісної досконалості: вдосконалюється 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.

Однак, сучасна науково-дослідницька діяльність не зводиться тільки до суто пізнавальної, вона концентрує в собі когнітивні новації, виступаючи суттєвим аспектом *інноваційної діяльності* (В. Ж. Келле, О. А. Мамчур, В. С. Стьопін, В. С. Швирев та ін.). Наукова творчість розглядається як властивість пізнавальної і практичної діяльності людини, елемент функціонування її свідомості, яка не лише відображає об'єктивний світ, а й творить його. Визначаючи науково-дослідницьку діяльність як творчу, що породжує нове знання, вчені акцентують увагу на новизні й значущості

результатів і способів їх досягнення. Для науково-дослідницької діяльності характерно виробництво нових і значущих ідей, інновації набувають іманентного статусу, що має виявлення 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 міриадами 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.

Як свідчать наукові праці [5, 8], *сучасне розуміння науки все частіше пов'язується з поняттям «культура» і «духовне виробництво»*. Вивчення науки здійснюється у напрямі системного підходу, який виражає тенденцію до синтезу уявлень про окремі її аспекти й особливості, розуміння науки як цілісного соціокультурного феномену, оскільки гносеологічна й соціальна сторони науки нерозривні і становлять єдину систему. 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 в її первинному – діяльнісному й технологічному – розумінні. Науку, на думку С. У. Гончаренка, необхідно розглядати у контексті духовної культури, оскільки «система знань охоплює не тільки фактичні відомості про предмети навколишнього світу, людську думку та дії, а й певні форми та способи їх усвідомлення» [5, с. 59].

Ця думка простежується в роботах Н. С. Злобіна і В. Ж. Келле, для яких наука стає феноменом культури, оскільки звертається до людини, виступає як міра й фактор її власного розвитку, формує спосіб її мислення і зміст діяльності. Будучи одним із системоутворювальних чинників культури, наука веде до «культурної» обумовленості способу життя, змін цінностей, мотивів поведінки і самосвідомості особистості, стає не просто соціальним інститутом культивування знання, а свого роду «способом життя». З погляду В. Ж. Келле, наука виконує функцію культури, має власну культурну цінність і тому може розглядатися як феномен культури [8].

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

- *наука – це наукове знання*, яке розглядається як стан свідомості та умова наукового мислення, що спрямовують дослідницький пошук, наповнюючи його новою інформацією; виступає метою і результатом науково-дослідницької діяльності, є обов'язковим її компонентом, теоретичною призмою, крізь яку розглядається певна наукова проблема;

- *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 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 вирішення науково-педагогічних проблем і завдань;

- *наука виступає в якості культури*, оскільки створене знання людьми певної культури, виникає й розвивається на відповідній культурній основі; наука є мірою і чинником особистісного зростання людини, формує її спосіб мислення і світобачення; наука має власну культурну цінність і тому розглядається як феномен культури.

Методологічні питання наукового пізнання, що включені в науково-дослідницький контекст, висвітлювались в роботах Б. С. Грязнова, В. О. Лекторського, О. М. Новикова, В. П. Щедровицького, Е. Г. Юдіна та ін. З позиції О. М. Новикова [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 діяльності та її варіативну частину, яка змінюється залежно від предметної спеціалізації. У методологічному аспекті обраної проблеми дослідження актуалізуються такі питання з методології наукового пізнання, як зв'язок теорії і практики, теорії і фактів, логіка педагогічного дослідження, методологічні характеристики дослідження, методологічні знання, їх функції, методологічні орієнтири дослідника тощо.

Домінуючу роль у функціонуванні і формуванні науково-дослідницької культури як особистісного феномену відіграє теорія пізнання, в межах якої розглядаються питання щодо принципів і форм пізнання, законів діалектики (єдності й боротьби протилежностей, перехід кількісних змін у якісні, діалектичне заперечення), критеріїв істинності та достовірності знань, ідеалів науковості тощо.

Аналіз методологічних засад обраної проблеми, її гносеологічної домінанти дає змогу акцентувати увагу на таких *принципах пізнання*, як: *принцип детермінізму*, який передбачає виявлення різноманітних об'єктивно існуючих форм взаємозв'язку педагогічних явищ (функціональні залежності,

просторові й часові кореляції тощо), визначення детермінантів функціонування досліджуваного явища, системоутворюючих чинників його формування; *принцип сутнісного аналізу*, пов'язаний зі співвіднесенням загального, особливого й одиничного у досліджуваних явищах, розкриттям їх внутрішньої структури; дасть змогу цілеспрямовано досліджувати педагогічні явища, вибудовуючи процес пізнання від опису до пояснення, а від нього до прогнозування формування і розвитку певних освітніх процесів і систем; *принцип додатковості*, сформульований Н. Бором, забезпечує відтворення цілісності явища, вимагає застосування у пізнанні взаємовиключних «додаткових» понять; уможливорює цілісно і системно окреслити сутнісні та змістові характеристики явища, що досліджується, враховуючи різноманітні концепції і погляди на проблему; *принцип генетичний*, за яким розглядається досліджуване явище на основі аналізу умов його виникнення, подальшого розвитку, виявлення рівнів функціонування; уможливорює визначення засад виникнення досліджуваного феномену і прогнозування можливостей його подальшого розвитку.

Згідно з думкою вчених (Н. С. Злобін, М. С. Каган, В. О. Лекторський, Л. О. Мікешина, Н. В. Мотрошилова), 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 ...» [20, 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.

Серед аксіологічних принципів науки важливо розрізняти внутрішні і зовнішні аксіологічні основи [13]. *Внутрішні аксіологічні основи науки* – це іманентні саме для неї цінності й цілі, до яких належать об'єктивна істина, визначеність, точність, доказовість, методологічність, системність тощо. Внутрішні цінності виступають безпосередніми стандартами, регуляторами науково-дослідницької діяльності, критеріями оцінки і якості її продуктів (теорій, висновків, експериментів тощо). Внутрішні цінності науки одержали назву «ідеали і норми наукового дослідження». Зовнішні цінності науки – це цілі, норми й ідеали, які спрямовані зовні науки й регулюють її відносини з суспільством, культурою. Серед цих цінностей найважливішими виступають практична корисність (цінність), ефективність, підвищення інтелектуального, освітнього і соціокультурного потенціалу суспільства тощо. 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 розглядається в ролі ціннісно-нормативних регулятивів, які мають, з одного боку, об'єктивний статус і самостійне існування, що відображається в системі освіти і культури, з другого – суб'єктивні властивості, які 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 вирішення проблеми, аналізу результатів.

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, окремих питань щодо наукової етики тощо.

При розгляді наукового пізнання як такого, 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*, що 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 [20]. На думку вченого, процес цей є двояким: з одного боку, ідеали науковості, характерні для наукового співтовариства, набувають більш широкого культурно значущого сенсу, перетворюються на цінності й норми системи освіти й культури, а з другого 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.

Щодо тлумачення 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 за такого підходу 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, то 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 суб'єктів і всього наукового співтовариства, як необхідний, внутрішній елемент їх осмислених дій.

Процедури виявлення й визначення ідеалу науковості виявляються різними в межах 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. Інакше кажучи, акцент робиться на аналізі ціннісних орієнтацій дослідника і тих нормативних зразків, які значущі в міжособистісних взаємодіях і у вирішенні наукових проблем. Так, у *першому випадку увага звертається на об'єктивний статус ідеалу науковості, у другому – на суб'єктивні характеристики.*

Отже, науково-дослідницька культура майбутнього вчителя концентрує в собі синтез об'єктивних і суб'єктивних властивостей наукового ідеалу, що знаходить своє вираження у прийнятті та асиміляції дослідником загальнонаукових і методологічних нормативів, виявленні індивідуальної ціннісно-смислової позиції, смислотворчості, особистісної наукової установки.

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, має багатоаспектний, варіативний і ціннісний характер. За висловом Л. О. Мікешіної [15], враховуючи філософські і методологічні постулати, стиль наукового мислення як еталон мисленнєвої діяльності визначає не тільки форму організації знання, а й можливі варіанти вирішення тієї чи іншої проблеми. Конструктивні завдання стиль наукового мислення реалізує, виконуючи такі функції:

- *критичну* або функцію оцінювання теоретичних побудов (гіпотез) і методів отримання, перевірки і побудови знань;
- *селективну* – функцію вибору теорій (гіпотез), методів і категоріального апарату;
- *вербальну* – оформлення актуального і теоретичного знання у конкретно-історичній мові науки;
- *прогнозуючу* – визначення можливих ідей, напрямів дослідження, нових методів.

Отже, доречно говорити про суб'єктно-особистісний бік науково-дослідницької культури майбутнього педагога, в якому актуалізуються питання щодо особливостей науково-теоретичного мислення, як цілісного інтеграційного утворення в єдності його методологічних, гносеологічних і ціннісно-нормативних елементів, що позначається на всіх аспектах теоретизування.

Підсумовуючи вищевикладене, зробимо висновок: осмислення поняття «наука» з позицій філософського підходу, розкриття таких споріднених категорій, як «науково-дослідницька діяльність», «наукове знання», «наукова творчість», «стиль наукового мислення», «ідеали науковості», висвітлення принципів наукового пізнання (детермінізму, сутнісного аналізу, додатковості, генетичного) визначають методологічні засади проблеми формування науково-дослідницької культури майбутнього педагога і

створюють підґрунтя для подальшого вивчення означеної проблеми на теоретичному і методичному рівнях.

Концептуальні підходи до розкриття сутнісних характеристик науково-дослідницької культури майбутнього вчителя як особистісного феномена

В умовах постнекласичної науки, для якої характерні коеволюційні і глобалізаційні процеси, розширення епістемологічного горизонту, ізоморфізм наукової та культурної динаміки, методологія оновлення професійної педагогічної освіти лежить у площині різноманітних науково-методологічних підходів, їх єдності і нового ціннісно-сміслового наповнення і зумовлена такими стратегічними напрямками вищої освіти, як гуманістична орієнтованість, полікультурність, неперервність, когнітивна поліmodalність тощо.

У цьому контексті стає значущим переосмислення педагогічного впливу науки на особистісний розвиток майбутнього вчителя, цілеспрямоване формування його науково-дослідницької культури як здатності до мисленнєвої аналітико-синтетичної, еволюційно-прогностичної діяльності, вибудовування наукових стратегій і дослідницького пошуку на основі різних «логік» мислення, полікультурного діалогу, наукового обґрунтування полісистемних педагогічних та виховних технологій, володіння категоріально-поняттєвим апаратом педагогічної теорії і практики, і на цьому фундаменті створення індивідуального концепту вирішення наукових проблем у галузі педагогічної освіти.

У контексті сучасних уявлень про культуру в умовах фундаменталізації та універсалізації навчання, частих змін наукових парадигм, пошуку аксіологічних орієнтирів наукового пізнання у багатовимірному освітньому просторі, інтенсивного зростання науково-педагогічної та інформації науково-дослідницька культура майбутнього вчителя стає важливим особистісним феноменом.

Такий погляд на проблему актуалізує потребу у визначенні поняття «науково-дослідницька культура майбутнього вчителя», виявленні його дефінітивного поля, розкритті у контексті сучасних соціокультурних і освітніх пріоритетів сутності означеного феномену, наповненні його культуротворчим, культуровідповідним змістом.

В аспекті обраної проблематики культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання (В. С. Біблер, Є. В. Бондаревська, Б. С. Гершунський, С. І. Гессен, І. А. Зязюн, Н. Б. Крилова, В. В. Серіков, В. О. Сластьонін та ін.), що є експліцитним вираженням процедур представлення досліджуваних об'єктів як феноменів культури і способів їх культурного опису, тлумачення, конструювання і проектування, виявляється перспективним та продуктивним і потребує подальшої конкретизації.

Теоретична дедукція поняття «культура» дає змогу акцентувати увагу на дефініціях, які розширюють розуміння сутності науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, наповнюють її новим змістом і змістом, а

саме:

- культура – це якісна визначеність явища, що дозволяє не тільки ідентифікувати і відрізнити його від інших, а й вказати на ступінь його сформованості, розвиненості і відносної досконалості;

- культура – це ціннісна значущість і «наповненість» будь-якого явища, що уможливорює розглядати його з погляду включення у сукупність досягнень у галузях науки, освіти, мистецтва, способу життя; культура стає соціальною метацінністю, поєднуючи у собі цінності в їх культурно-історичному і національно-культурному контекстах;

- культура – це процес і механізм як збереження і трансляції цінностей, так і їх постійного породження і перетворення у галузі пізнання, спілкування і творчості;

- культура – це середовище соціально значущого зрощування людяності і простір вільного виникнення нових елементів творчого досвіду, його самоорганізації, саморозвитку і самопоновлення.

Для розроблення авторської концепції дослідження принципового значення набуває логіка міркувань О. С. Запесоцького [6] стосовно суті культури як специфічної форми концентрації ідеально-духовної енергії людини і людства, як сукупності «проектних» (тобто ідеальних) способів і результатів засвоєння і перетворення світу (природи, суспільства, людини). Ці основоположні характеристики культури простежуються на різних рівнях і зрізах її функціонування: процесуальному, результативному (матеріальному), ідеальному та інституціональному. Саме у смисловому полі культурологічної парадигми підкреслюється унікальність людини, а її інтелект і творчий потенціал розглядається як головна продуктивна сила суспільства, що означає посилення ролі людського фактора, особливо таких якостей людини, як її самобутність і самоцінність. За влучним висловом М. С. Кагана [13], людина стає прямим культурогенним суб'єктом, який втілює себе в культурі, робить її своїм інобуттям і нею ж формується. Звідси, культура виступає внутрішнім імпульсом розвитку особистості й «механізмом», що забезпечує цей розвиток.

В обґрунтуванні 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 і 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 другого боку, вчитель, як

суб'єкт наукової творчості, виступає в ролі носія педагогічних та дослідницьких цінностей і стає засновником науково-дослідницької культури, перебуваючи у стані перманентного професійно-особистісного розвитку.

У цьому контексті теза від професіоналізму до розуміння системності культури, і від розуміння цілісної культури до розуміння сенсу і змісту професії набуває особливо важливого значення. У роботах вчених (В. І. Бондара, І. М. Богданової, Л. К. Гребенкіної, В. М. Гриньової, Н. В. Гузій, Н. В. Кузьміної, І. Ф. Ісаєва, Н. Г. Нічкало, В. О. Сластьоніна, Ю. В. Сенька, Є. М. Шиянова, А. І. Щербакова та ін.) професійна культура майбутнього вчителя (педагога) розглядається як підсумковий результат педагогічної освіти, комплексна характеристика його особистості, в якій цілісно виявляються 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 він 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.

Осмислення культурологічних, науковознавчих, психолого-педагогічних аспектів означеної проблеми уможливило визначити *науково-дослідницьку культуру майбутнього педагога* (НДК МВ) як інтегровану сукупність особистісних і діяльнісних якостей, що відображають змістові і процесуальні характеристики означеного феномену і спрямовані на втілення наукового, педагогічного і виховного ідеалу в дослідницький пошук, забезпечення професійно-акмеологічного самоздійснення, творчо-креативного зростання майбутнього вчителя-дослідника у доцільно спланованих науково-дослідницьких стратегіях, ціннісно-сислового ставлення до наукових знань (соціокультурних і психолого-педагогічних) і науки загалом.

У пошуку основних дефініцій досліджуваного поняття ми звертаємося до методологічних підходів (діяльнісного, особистісного і аксіологічного), які у сукупності й синергетичній єдності дають цілісне, інтегративне уявлення про складний, динамічний, нелінійний, поліфункціональний характер означеного феномену і слугують методологічним підґрунтям у вирішенні вказаної проблеми на теоретичному і праксеологічному рівнях.

У контексті *діяльнісного підходу* представлені різні погляди на взаємозв'язок культури й діяльності. Так, М. С. Каган розглядає культуру як систему певних видів діяльності та її результатів; Н. С. Злобін, П. С. Гуревич – як творчий зміст діяльності; В. М. Межуєв, З. І. Файнбург – як спосіб діяльності, її «технологічний контекст»; В. С. Стьопін – як сукупність надбіологічних програм людської діяльності.

У риториці В. Ж. Келле [8] висувається думка щодо можливості розвитку діяльності людини тільки в межах і на ґрунті певної культури, яку людина не тільки засвоює, а й видозмінює у своїй діяльності, у процесі особистісного

світу. Підвищення й удосконалення зразків культури в процесі діяльності призводить до зміни її якісних і кількісних параметрів. Отже, культура і формує людину, і є формою її самовираження як суб'єкта діяльності.

Деякими науковцями (Г. В. Драч, В. М. Межуєв, 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. При цьому, взята в широкому загальнотеоретичному сенсі категорія «технологія» допомагає зрозуміти саму сутність культури. Технологічність культури, розгляд її у форматі діяльнісних структур призводить до вивчення культури як сукупності тих прийомів, процедур, норм, які характеризують рівень і спрямованість діяльності, взятої в усіх її вимірах і відносинах. Із цих позицій культура виступає як спосіб регуляції, збереження, відтворення й розвитку діяльності і в цілому людського життя, соціального й індивідуального.

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

Діяльнісна концепція дозволяє розглядати *технологічний механізм 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, яка 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 [16, 27], у вивченні поняття «технологія» сформувався два напрями:

- перший – передбачає визначення дій та операцій, основних процедур, методики та алгоритмів діяльності;
- другий – фіксує організацію діяльності, що включає етапи, логіку дослідження.

Деякі вчені, при розгляді співвідношення понять «технологія» – «діяльність», акцентують увагу не на технології «у явному вигляді», а на

деяких якостях, властивих діяльнісному феномену. Так, у 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 полягає її ефективність) (Е. С. Маркарян); інструментальний компонент діяльності (Е. Г. Юдін). Отже, наведений перелік дає розуміння того, що вектор цього термінологічного континууму спрямований у напрямку від властивості репродуктивності, що лежить «на поверхні» до фіксації наявності у структурі діяльності деякого універсального параметру, що оптимізує його функціонування.

Отже, правомірно говорити про необхідність висвітлення технологічного феномену у контексті науково-дослідницької культури майбутнього вчителя з двох позицій: як подрібнення поетапне (логіку дослідження, змістове наповнення кожного етапу), що визначає зміст діяльності (*змістовий аспект*), і подрібнення за діями та операціями (*дієво-операційний аспект*). Це тлумачення дає змогу розглядати технологічний компонент науково-дослідницької культури як такий, що у своєму складі має містити як змістовий, так і дієво-операційний компоненти.

Грунтуючись на діяльнісному та системному підходах, що дозволяють вивчати процес і результат діяльності як систему, встановлюючи загальносистемні властивості, доцільно розглядати технологічний механізм науково-дослідницької діяльності як такий, що реалізується у певній часовій послідовності за фазами. Завершеність циклу діяльності (проектуються система наукового знання) визначається такими фазами:

– *фаза проектування (цілевизначення)*, результатом якої є вибудована модель створеної 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.

Перша фаза – проектування дослідження – здійснюється за загальною для всіх досліджень схемою: задум – виявлення протиріч – постановка проблеми – формулювання його мети – визначення об'єкта і предмета 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 загальному вигляді, оскільки визначається змістом конкретного дослідження, яке виступає унікальним за своєю суттю. Стадія оформлення результатів передбачає 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.

Як відомо [19], реалізація технології науково-дослідницької діяльності знаходить своє виявлення на різних рівнях ієрархії: *стратегічному, тактичному, операційному*. 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.

Дотримуючись логіки наших міркувань, можна стверджувати, що технологічний цикл науково-дослідницької діяльності передбачає послідовну етапність дій, як *за горизонталлю* (фази дослідження: проектування, технологічна та рефлексивна), так і *за вертикаллю* (рівні дослідження: стратегічний, тактичний, операційний), що забезпечує функціонування зазначеного компонента як системи.

З огляду на сучасні вимоги до реалізації технології науково-дослідницької діяльності, яка вибудовується на основі принципу доповнення, 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, вибудовувати у логічній послідовності доказів та висновків. Отже, у реальному процесі дослідницького пошуку «не можливо відокремити норму від креативності, оскільки вони перебувають у рухомій взаємодії» (О. В. Водоп'янова).

Для вчителя володіння технологією науково-дослідницької діяльності можливе за умов дії механізмів наукової творчості на рівні теоретичного обґрунтування наукової проблеми і педагогічної творчості – на рівні проектування і розробки педагогічних технологій, впровадження їх в освітню практику. Таке творче ядро науково-дослідницької діяльності має виявлення у розробленій концепції дослідження, якій підпорядковуються усі дії і розміркування вчителя-дослідника.

Характерною ознакою педагогічного дослідження стає його *інтегративність* і *міждисциплінарність*, які уможливають процеси синтезування на рівні знань, різних способів цілепокладальної діяльності,

педагогічних технологій. Інтегративна сутність змістових характеристик дослідницьких стратегій знаходить виявлення у глибинному проникненні в сутність соціокультурних і освітньо-педагогічних явищ, пошуку загальних закономірностей, широкому застосуванні універсальних методів і засобів наукового дослідження в єдності.

Науково-педагогічна інтеграція виявляється на рівні гносеологічних систем у формі синтезу знань на фундаменті міждисциплінарного і системного підходів, а саме:

а) поповнення лексем, поняттєвого апарату шляхом введення нових термінів з філософії освіти, філософії культури, евристики, інноватики, глобалістики тощо;

б) універсалізація понять, педагогічних категорій, виявлення їх онтологічного підґрунтя;

в) створення інтегративних педагогічних концепцій; завдяки широкому міждисциплінарному синтезу стає можливим поєднання різних способів осягнення світу соціокультурної дійсності, творче переосмислення теорій, парадигм і методологічних підходів.

Висвітлення сутності культури в смисловому полі *особистісного підходу* як міри і способу реалізації сутнісних сил людини, синтетичної характеристики її професійно-особистісного, рефлексивного розвитку простежується в роботах В. П. Андрущенка, Є. М. Бабосова, В. С. Біблера, Є. М. Боголюбової, Л. Н. Когана, С. М. Щербакова та ін. У культурі, на думку В. М. Межуєва [14], представлена найважливіша здатність людини – здатність до саморозвитку, тому сутність культури полягає в удосконаленні, поліпшенні й розвитку людини. Таким чином, у культурі людина представлена те тільки як діюча, а й як саморозвиваюча, самозмінююча особистість, як суб'єкт і водночас як результат своєї діяльності.

У цьому контексті науково-дослідницьку культуру майбутнього вчителя доцільно розглядати як якість особистості, що визначає її саморозвиток, самоздійснення, самодетермінацію й самоактуалізацію (А. Маслоу, К. Роджерс) у науково-пізнавальній діяльності, яка є за своєю суттю творчо-пошуковою та інтелектуальною, і у такий спосіб виявляє індивідуальність і мисленнєву самобутність майбутнього фахівця, сприяє становленню власного мікросоціуму. Науково-дослідницька культура визначається сукупністю та єдністю наукового мислення, методологічної свідомості та дослідницької діяльності майбутнього вчителя, які обумовлюють становлення, розвиток та збагачення його суб'єктно-особистісної домінанти, формування професійного кредо.

Методологічного значення для обраної проблематики набувають ідеї В. Д. Шадрікова стосовно розвитку професійно важливих якостей (ПВЯ) особистості у системогенезі діяльності. У цьому сенсі дослідження психічних процесів наближує нас до розуміння онтології психічних явищ, узагальнених принципом єдності свідомості та діяльності (Б. Г. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн, С. О. Смирнов), згідно з якими «діяльність людей ...

обумовлює формування їх свідомості і взагалі усіх психічних процесів, а ці останні, здійснюючи регуляцію людської діяльності, є умовою її адекватного виконання [29, с. 30].

Ми погоджуємося з думкою І. Д. Беха [3], 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 як суб'єкт діяльності доцільної, свідомо мотивованої.

На основі осмислення самосвідомості майбутнього вчителя з позицій психологічної науки, можна стверджувати, що це особистісна якість, яка забезпечує психологічний самоконтроль особистості дослідника, підтримує у такий спосіб напругу його інтелекту, світоглядних інтенцій, сприяє соціальній детермінованості науково-дослідницького пошуку у педагогічній освіті. Смысл (мета) професійно-світоглядної діяльності вчителя як дослідника полягає у побудові ним власної духовно-особистісної концепції (моделі) взаємодії з педагогічною дійсністю (як складовою соціокультурного життя) і відтворенні індивідуальної траєкторії професійного удосконалення «Я-образу» як учителя-дослідника.

Сформована самосвідомість особистості виявляється як підтримка внутрішньої узгодженості та самототожності, вибудовування свідомої дослідницької і педагогічної поведінки на знаннєвому підґрунті; пізнання, удосконалення себе та пошук сенсу життя через самоудосконалення, самоосмислювання, самостворення засобами дослідницького пошуку. Отже, самосвідомість майбутнього вчителя-дослідника забезпечує психологічний самоконтроль його особистості, підтримку напруги інтелекту майбутнього фахівця, сприяє соціальній детермінованості його науково-дослідницької діяльності.

Для розкриття особливостей оцінно-аналітичної діяльності майбутнього вчителя як дослідника ми звертаємося до методологічного положення С. Л. Рубінштейна [22] щодо єдності процесів свідомості та діяльності (дії), закономірним наслідком якого є виділення регуляторної функції самосвідомості. Згідно з цим положенням свідомість (самосвідомість) як механізм регуляції виступає водночас як компонент діяльності та її продукту. Оскільки будь-який регуляторний вплив визначається зовнішніми та внутрішніми критеріями, виявлення їх специфіки стає підґрунтям у визначенні видів регуляції діяльності, зокрема науково-дослідницької. Перша, *предметна регуляція*, пов'язана із забезпеченням адекватності операційних характеристик науково-дослідницької діяльності особливостям її предмета (об'єкта) та особливостям предметної діяльності загалом. Другою формою регуляції діяльності є її *смыслова регуляція* – співвіднесення цілей та засобів дослідницького пошуку з мотивами, потребами, цінностями і установками суб'єкта. Ці дві форми регуляції діяльності співвідносяться з двома фундаментальними характеристиками діяльності: *предметністю* та

осмисленістю. У системі внутрішньої регуляції самосвідомості дослідника, яка утворюється разом із самою діяльністю, предметна та смислова підсистеми злиті у єдине ціле.

Підсумковим продуктом процесів самосвідомості виступає «*Я-концепція*» як своєрідна система поглядів, когнітивно-емоційний конструкт розуміння себе, ставлення до себе та світу. Це «теорія самого себе» (Х. Ремшмідт), система уявлень про себе, що ґрунтується на оцінній діяльності свідомості. Будучи відносно стійкою і водночас динамічною системою, Я-концепція майбутнього педагога являє інтегративне утворення у духовному світі особистості, яке пронизує усі її психічні процеси, властивості, стани і слугує показником досягнення професійно-акмеологічного рівня.

Значення системоутворювального чинника у визначенні особистісних характеристик НДК МВ набуває його *теоретичне мислення* як доцільне застосування в освітньо-педагогічному процесі аналітико-синтетичних, узагальнювальних дій, дослідницького підходу до вирішення наукових проблем у педагогічній теорії і практиці; готовність до наукового аналізу освітньої реальності, враховуючи різноманітні контексти.

З теоретичним мисленням тісно пов'язаний *науковий стиль мислення*. Однак цей зв'язок не означає їх тотожності, науковий стиль мислення відносно теоретичного мислення виступає як його особливість і застосовується для позначання норм, системи принципів, якими керуються дослідники у своєму підході до дослідження та його результатів. 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. До особливостей наукового стилю мислення можна віднести концептуальність, доказовість, аргументованість, системність, цілісність, логічність, рефлексивність, проблемність, прогностичність, нестандартність.

На визначення стратегії науково-пізнавальної діяльності спрямований науковий стиль мислення, що виступає засобом орієнтації у потоці наукової інформації, способом ставлення майбутнього вчителя до дійсності, формує ідеал наукового методу та наукової теорії, розвиває уявлення про суб'єкт та об'єкт наукового пізнання. Розвиненість наукового стилю мислення впливає не тільки на цілісне уявлення про існуючу дійсність, а й формування цілісної особистості дослідника, що усвідомлює значущість і цінність сучасного науково-педагогічного стилю мислення.

Однією з властивостей сучасного наукового мислення стає *методологічність* (В. В. Краєвський), яка характеризується усвідомленим ставленням до засобів і передумов діяльності щодо формування та вдосконалення наукового знання, отже, в структурі свідомості дослідника методологічна координата є провідною. Це дає змогу розглядати свідомість як таку, що набуває нової специфіки та існує як особлива форма методологічної свідомості, що об'єднує обидві характеристики наукового педагогічного знання – *концептуальність і нормативність*.

Для розкриття особливостей мисленнєвої діяльності вчителя-дослідника ми звертаємося до понять «розуміння» і «пояснення», що застосовуються з метою аналізу науково-пізнавальної діяльності, виступаючи як методологічні регулятиви. Процеси пояснення і розуміння не виключають, а доповнюють один одного: пояснення повинно забезпечити розуміння, виявлення смислу і навпаки.

У сучасних підходах (К. О. Абульханова, І. А. Зязюн, Ю. В. Сенько) до аналізу *поняття «розуміння»* простежується тенденція розгляду його як універсальної характеристики, властивої будь-якій діяльності або пізнавальному процесу. Саме виявлення смислу є вихідною і кінцевою передумовою процесу розуміння. 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» [2, с. 289].

Отже, розуміння у дослідницькому пошуку стає способом, метою, процесом і результатом мисленнєвої діяльності вчителя, пронизує усі етапи наукового пізнання, є показником оволодіння знаннями, що виявляється у багатовекторному, системному тлумаченні педагогічних подій і явищ на основі глибинного розуміння їх внутрішніх закономірностей і зв'язків.

Конкретизація гносеологічного визначення поняття «пояснення» підводить до висновку про необхідність здійснення дослідницьких процедур, спрямованих на розкриття причини походження об'єкта, його існування, розвитку, функціонування, структуру, що виступають етапами розкриття сутності досліджуваного явища (феномену). Відповідно у науковому дослідженні виділяють типи пояснення: причинно-наслідкове, структурне, функціональне, структурно-функціональне і т. ін.

У цьому контексті особливої значущості набуває *смислопошукова діяльність* учителя, 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 соціокультурних і освітньо-педагогічних 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 вирішення 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.

З позицій *аксіологічного підходу* висвітлюється культура у наукових працях А. І. Арнольдова, Г. П. Вижлецова, А. Г. Здравомислова, П. А. Сорокіна, М. Хайдеггера та ін. На їхню думку, цінності слугують онтологічною засадою, фундаментом культури, яка трактується як якісна характеристика життєдіяльності людини і створення нею реальності, де пріоритетними є загальнолюдські і духовні цінності; як «умова і спосіб

реалізації верховних цінностей шляхом культивування кращих людських достоїнностей» (М. Хайдеггер).

З позицій аксіологічного підходу науково-дослідницька культура наділена цінностями і смислами науково-пізнавальною діяльністю, виступає як умова формування ціннісної орієнтації на нарощування особистісного дослідницького досвіду, усвідомлення науки й наукового мислення як професійно необхідного здобутку, «всепланетного явища» (В. І. Вернадський).

Методологічним підґрунтям феноменології науково-дослідницьких цінностей стали наукові положення П. В. Алексєєва, Л. О. Мікешіної, Н. В. Мотрошилової 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.

Визначаючи *поняття «цінність»* стосовно пізнавального процесу, Л. О. Мікешіна [17] вказує на його неоднозначність та багатоаспектність, що обумовлює різний аксіологічний зміст цього поняття. На думку 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-третьє*, 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.

Отже, між знаннями та ціннісною сферою дослідника виникає двобічний зв'язок: засвоєні знання певним чином «обробляють» систему ціннісних орієнтацій особистості, тоді як її світоглядні погляди здійснюють істотний вплив на всю систему індивідуального професійного знання, спосіб мислення і теоретизування. Водночас, знання розглядаються, інтерпретуються дослідником крізь призму інших цінностей логічних, світоглядних, практичних, етичних, а також епістемологічних, методологічних нормативів та еталонів.

Знання істотно впливають на моральність тим, що розширюють сферу того, до чого людина може ставитися свідомо (Ю. Н. Тундиків), 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. Морально-етичні цінності майбутнього фахівця в галузі педагогічної освіти 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.

Як зазначає З. І. Равкін [21], 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 ролі близької або віддаленої мети (ідеалу), до досягнення 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 особистісно орієнтованих технологій, основними характеристиками яких є: пріоритет суб'єктно-сміслового навчання, діалогічність, інтенсивність, соціокультурна контекстність, міжпредметність, підвищення ролі творчої індивідуальності вчителя і т. ін.

Н. В. Мотрошилова [18] 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 взаємовідносини в науковому колективі або «науковому співтоваристві» (ставлення 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 загалом);

– норми, що впливають на відношення між соціальним інститутом науки та суспільством загалом.

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.

Таким чином, 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 лад, перетворюючись у її переконання та ціннісні установки. Сформована система пізнавальних цінностей виконує у діяльності дослідника орієнтуючі функції, а також виступає як спосіб бачення проблеми, що обумовлена соціальними чинниками, перш за все,

професійними і соціокультурними, а не тільки психологічними особливостями сприйняття і мислення дослідника.

Можна виділити дві сторони аксіологічної позиції суб'єкта пізнання: це «вхід» наукової творчості (умови процесу виробництва знання) і «вихід» пізнання (цілісна система концептуального знання). Ціннісні орієнтації дослідника впливають і обумовлюють його ціннісні установки, які містять цінності окремих учених та загальнонаукові цінності; 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 особистості дослідника позначаються на способах інтерпретації та обґрунтуванні знанневих конструкцій, умовиводів.

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

Вивчення науково-дослідницької культури як феномену людської культури виводить нас на проблематику вищих гуманістичних цінностей. 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 призводить до розгляду ціннісних аспектів наукового пізнання з позиції його людського вимірювання, принципів, що виступають у формі його своєрідних регуляторів. 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.

Таким чином, обґрунтовано методологічні основи проблеми дослідження, які відображають філософський, наукознавчий і культурологічний її аспекти, а визначення нового дефінітивного поля поняття «наука», висвітлення принципів науково пізнання (детермінізму, сутнісного аналізу, додатковості, генетичного), поняття «ідеали науковості» дало змогу поглибити і розкрити сутнісні характеристики поняття «науково-дослідницька культура» та прогнозувати і конструювати новий зміст професійної підготовки майбутнього вчителя.

Культурологічний підхід, обраний в ролі генеральної стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх учителів, уможливив розглядати її як особистісний феномен, міру гармонійного, інтелектуального,

розумового й духовного розвитку і саморозвитку, освіченості, способу становлення власного мікросоціуму й «сутнісних сил» майбутнього фахівця, враховуючи такі взаємозалежні аспекти культурологічного підходу як технологічний, особистісний та аксіологічний.

Діяльнісна концепція стала підґрунтям для виділення технологічного феномену в контексті науково-дослідницької культури, який являє своєрідне інваріантне ядро, виявляється як дослідницький інструментарій, технологія пізнання, що детерміновані, з одного боку, існуючим стилем педагогічного товариства, з другого – сформованою професійною культурою майбутнього вчителя. Залежно від рівня сформованості науково-дослідницької культури як особистісного феномену, її технологічна складова наповнюється відповідним змістом і охоплює весь спектр наукових методів (операцій та дій) пізнання, що ускладнюються і урізноманітнюються в процесі поглиблення дослідницького пошуку.

Особистісний підхід забезпечив виявлення професійно важливих якостей особистості дослідника, які водночас слугують й інструментальними і якісними. Якості особистості виступають передумовою науково-дослідницької діяльності і водночас її новоутвореннями. Їх виникнення у структурі особистості майбутнього вчителя-дослідника пов'язано з розвитком його наукового мислення, методологічної свідомості і самосвідомості, призводить до глибокого, системного, сутнісного розуміння соціокультурних і педагогічних явищ, їх онтологічного, феноменологічного, історико-генетичного осмислення, і на цій основі формування «Я-концепції» дослідника. Це сприяє визначенню пріоритетів, цінностей у науково-педагогічній галузі, становленню власних наукових позицій, спрямованості до науково-методологічного осягнення освітньо-педагогічної дійсності, що, зі свого боку, стимулює активний пошук свого «обличчя» у професійній діяльності, процеси особистісного самопізнання, професійного самовизначення.

Аксіологічний підхід націлений на виділення ціннісно-сміслових орієнтирів, які урегульовують і спрямовують дослідницький пошук у напрямку педагогічної освіти. У цьому аспекті поряд із науково-методологічними цінностями особливого значення набувають соціально-гуманістичні і морально-етичні цінності, інтеграція яких у науково-пізнавальному процесі визначає вектор педагогічного дослідження. Формування науково-дослідницьких і педагогічних цінностей створює для вчителя фундамент особистісної світобудови, творчого світомоделювання, тобто подальшого визначення в освітньому просторі відповідно до вироблених світоглядних переконань та ідеалів.

Отже, на основі феноменологічного аналізу і поліпарадигмального підходу як інтегративної єдності науково-методологічних підходів, концепцій і теорій розкрито сутність науково-дослідницької культури майбутнього вчителя, які дали змогу цілісно і системно, ґрунтуючись на міждисциплінарних стратегіях, окреслити особливості функціонування і розвитку цього особистісного феномену у багатовимірному освітньому просторі.

Список використаних джерел:

1. Андрущенко В. П. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах: колективна монографія / за заг. редакцією В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – Київ: Педагогічна думка, 2008. – 385 с.
2. Бахтин М. М. Избранное: в 2-х томах. Том 1. Автор и герой в эстетическом событии / М. М. Бахтин. – М.: BookSTAR. 2015. – 511 с.
3. 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.
4. 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.
5. 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.
6. Запесоцкий А. С. Культурология образования / А. С. Запесоцкий // Методологические и технологические основы образовательной деятельности. – СПб: Издательство СПб ГУП, 2007. – С. 120-183.
7. Інтеграція в європейський освітній простір: здобутки, проблеми, перспективи: монографія / за заг. ред. Ф. Г. Ващука. – Ужгород: ЗакДУ, 2011. – 560 с. – (Серія «Євроінтеграція: український вимір»; Вип. 16).
8. Келле В. Ж. Наука як феномен культури / В. Ж. Келле // Наука и культура. – М.: Наука, 1984. – С. 5-33.
9. 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.
10. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2011. – 215 с.
11. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
12. Культурология: учеб. пособие / под ред. Ю. Н. Солонина и М. С. Кагана. – М.: Высшее образование, 2007. – 240 с.
13. Лешкевич Т. Г. Философия науки: традиции и новации: учебное пособие для вузов / Т. Г. Лешкевич. – М.: «Издательство ПРИОР», 2012. – 428 с.
14. Межуев В. М. Размышления о культуре и культурологии / В. М. Межуев // Культурологическая парадигма: исследования по теории и истории культурологического знания и образования. Научный альманах. Вып. 1: Познавательные возможности культурологи. – М.: Согласие, 2011. – С. 17-46.
15. 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.

16. Монахов В. М. Введение в теорию педагогических технологий: монография / В. М. Монахов. – Волгоград: Перемена, 2006. – 319 с.
17. Моросанова В. И. Самосознание и саморегуляция поведения / В. И. Моросанова, Е. А. Аронова. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2013. – 213 с.
18. 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, 2008. – С. 91-108.
19. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2010. – 668 с.
20. Огурцов А. П. История естествознания, идеалы научности и ценности культуры // Наука и культура. – М.: Мысль, 1984. – 244 с.
21. Равкин З. И. Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике / под ред. З. И. Равкина. – Москва: ЮРАЙТ-М, 2014. – 310 с.
22. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб: Издательство Питер, 2002. – 720 с.
23. 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.
24. Скляр А. М. Этические нормы и принципы научной деятельности. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/v/eticheskie-normy-i-printsipy-nauchnoy-deyatelnosti>
25. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/vnz/reform/43883/>
26. Тушева В. В. Аксіологічний компонент науково-дослідницької культури майбутніх вчителів / В. В. Тушева // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Н. С. Побірченко (гол.ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий О.О., 2011. – Випуск 4. – Частина 1. – С. 183-191.
27. 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.
28. Тушева В. В. Теоретичні основи формування професійної культури майбутніх вчителів / В. В. Тушева // Проблеми сучасної педагогічної освіти: Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей. – Ялта: РВВ КГУ, 2010. – Вип. 27. – Ч. 1. – С. 207-215.
29. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 2002. – 177 с.
30. Ярошенко О. Г. Трансформація в освітньому середовищі науково-дослідницької діяльності студентів і викладачів / О. Г. Ярошенко // Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис. – 2016. – № 4 (додаток 2). – С. 95-98.

References:

1. Andruschenko V. P. Osobistisno orientovani tehnologyi navchannya i vihovannya u vischih navchalnih zakladah: kolektivna monografiya / za zagal. redaktsieyu V. P. Andruschenka, V. I. Lugovogo. – KiYiv: Pedagogichna dumka, 2008. – 385 s.
2. Bahtin M. M. Izbrannoe v 2-h tomah. Tom 1. Avtor i geroy v esteticheskom sobyitii / M. M. Bahtin. – M.: BookSTAR. 2015. – 511 s.
3. Beh I. D. Vihovannya osobistostI: U 2 kn. / I. D. Beh. – Kn. 1: Osobistisno orientovaniy pidhid: teoretichno-tehnologIchni zasadi: Navchalno-metodichne vidannya. – K.: Libid, 2003. – 280 s.
4. Brushlinskiy A. V. Sub'ekt: myishlenie, uchenie, voobrazhenie: Izbrannyye psihologicheskie trudyi / A. V. Brushlinskiy. – M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo instituta; Voronezh: Izd-vo NPO «MODEK», 2003. – 408 s.
5. Goncharenko S. U. Osnovi metodologIchnih znan vchitelya / S. Goncharenko, V. Kushnir // Naukovi zapiski. – Vip. 71. – Seriya: PedagogIchnI nauki. – Kirovograd: RVV KDPU im. V. Vinnichenka, 2007. – S. 3-6.
6. Zapesotskiy A. S. Kulturologiya obrazovaniya / A. S. Zapesotskiy // Metodologicheskie i tehnologicheskie osnovyi obrazovatelnoy deyatel'nosti. – SPb: Izdatel'stvo SPb GUP, 2007. – S. 120-183.
7. IntegratsIya v Evropeyskiy osvityniy prostir: zdobutki, problemi, perspektivi: Monografiya / za zag. red. F. G. Vaschuka. – Uzhgorod: ZakDU, 2011. – 560 s. – (SerIya «EvroIntegratsIya: ukraYinskiy vimIr»; Vip. 16).
8. Kelle V. Zh. Nauka yak fenomen kulturyi / V. Zh. Kelle // Nauka i kultura. – M.: Nauka, 1984. – S. 5-33.
9. Kohanovskiy V. P. Osnovyi filosofii nauki: Uchebnoe posobie dlya aspirantov / V. P. Kohanovskiy, T. G. Leshkevich, T. P. Matyash, T. B. Fathi. – Rostov n/D: Feniks, 2004. – 608 s.
10. Kraevskiy V. V. Metodologiya dlya pedagoga: teoriya i praktika / V. V. Kraevskiy, V. M. Polonskiy. – Volgograd: Peremena, 2011. – 215 s.
11. Kremen V. G. OsvIta i nauka v Ukrayini – Innovatsiyini aspekti. Strategiya. Realizatsiya. Rezultati / V. G. Kremen. – K.: Gramota, 2005. – 448 s.
12. Kulturologiya: ucheb. posobie / pod red. Yu. N. Solonina i M. S. Kagana. – M.: Vyisshee obrazovanie, 2007. – 240 s.
13. Leshkevich T. G. Filosofiya nauki: traditsii i novatsii: Uchebnoe posobie dlya vuzov / T. G. Leshkevich. – M.: «Izdatel'stvo PRIOR», 2012. – 428 s.
14. Mezhuev V. M. Razmyishleniya o kulture i kulturologii / V. M. Mezhuev // Kulturologicheskaya paradigma: issledovaniya po teorii i istorii kulturologicheskogo znaniya i obrazovaniya. Nauchnyiy almanah. Vyip. 1: Poznavatel'nyie vozmozhnosti kulturologi. – M.: Soglasie, 2011. – S. 17-46.
15. Mikeshina L. A. Filosofiya nauki: Sovremennaya epistemologiya. Nauchnoe znanie v dinamike kulturyi. Metodologiya nauchnogo issledovaniya: Uchebnoe posobie / L. A. Mikeshina. – M.: Progress – Traditsiya: MPSI: Flinta, 2005. – 464 s.

16. Monahov V. M. Vvedenie v teoriyu pedagogicheskikh tehnologiy: Monografiya / V. M. Monahov. – Volgograd: Peremena, 2006. – 319 s.
17. Morosanova V. I. Samosoznanie i samoregulyatsiya povedeniya / V. I. Morosanova, E. A. Aronova. – M.: Izd-vo «Institut psihologii RAN», 2013. – 213 s.
18. Motroshilova N. V. Normyi nauki i orientatsii uchyonogo / N. V. Motroshilova // Idealy i normyi nauchnogo issledovaniya / Red. kol. M. A. Elyashevich i dr. – Mn.: Izd-vo BGU, 2008. – S. 91-108.
19. Novikov A. M. Metodologiya / A. M. Novikov, D. A. Novikov. – M.: SINTEG, 2010. – 668 s.
20. Ogurtsov A. P. Istoriya estestvoznaniya, idealy nauchnosti i tsennosti kulturyi // Nauka i kultura. – M.: Myisl, 1984. – 244 s.
21. Ravkin Z. I. Problemy formirovaniya duhovnosti lichnosti v pedagogicheskoy teorii i praktike / pod red. Z. I. Ravkina. – Moskva: YuRAYT-M, 2014. – 310 s.
22. Rubinshteyn S. L. Osnovy obschey psihologii / S. L. Rubinshteyn. – SPb: Izdatelstvo Piter, 2002. – 720 s.
23. Slastenin V. A. Metodologicheskaya kultura issledovatelya (o dissertatsionnykh rabotakh po pedagogike vysshey shkoly) / V. A. Slastenin // Metodologiya dissertatsionnykh issledovaniy problem obrazovaniya v usloviyakh ego modernizatsii: sb. nauch. statey. – Volgograd: Peremena, 2003. – S. 3-14.
24. Sklyarov A. M. Eticheskie normyi i printsipy nauchnoy deyatel'nosti. – [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/v/eticheskie-normy-i-printsipy-nauchnoy-deyatelnosti>.
25. Strategiya reformuvannya vischoyi osvIti v UkraYinI do 2020 roku [Elektronnyy resurs]. – Rezhim dostupu: <http://osvita.ua/vnz/reform/43883/>.
26. Tusheva V. V. Aksiologichniy komponent naukovo-doslIdnitskoyi kulturi maybutnih vchiteliv / V. V. Tusheva // Problemi pidgotovki suchasnogo vchitelya: Zbirnik naukovih prats Umanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu ImenI Pavla Tichini / [red. kol.: Pobirchenko N. S. (gol.red.) ta in.]. – Uman: PP Zhovtiy O.O., 2011. – Vipusk 4. – Chastina 1. – S. 183-191.
27. Tusheva V. V. Teoretiko-metodichni zasadi formuvannya naukovo-doslIdnitskoyi kulturi maybutnogo vchitelya v protsesi profesiyanoi pidgotovki: monografiya / V. V. Tusheva; UMO NAPN Ukrayini. – Harkiv: Vidavnitstvo «Fedorko», 2013. – 428 s.
28. Tusheva V. V. Teoretichni osnovi formuvannya profesiyanoi kulturi maybutnih vchiteliv / V. V. Tusheva // Problemi suchasnoyi pedagogichnoyi osviti: Ser.: Pedagogika i psihologiya. – Zb. statey: Yalta: RVV KGU, 2010. – Vip. 27. – Ch. 1. – S. 207-215.
29. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professionalnoy deyatel'nosti / V. D. Shadrikov. – M.: Nauka, 2002. – 177 s.
30. Yaroshenko O. G. Transformatsiya v osvItnomu seredovischi naukovo-doslIdnitskoyi diyalnosti studentiv i vikladachiv / O. G. Yaroshenko // Teoretichniy ta naukovo-metodichniy chasopis «Vischa osvIta UkraYini» 2016. – № 4 (dodatok 2). – S. 95-98.