

ЗАТВЕРДЖЕНО

Наказ Вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки і торгівлі»

18 квітня 2019 року № 88-Н

Форма № П-4.04

**ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД УКООПСІЛКИ
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»**

Навчально-науковий Інститут харчових технологій,
готельно-ресторанного та туристичного бізнесу

Денна форма навчання

Кафедра педагогіки та суспільних наук

Допускається до захисту

Завідувач кафедри _____ І. М. Петренко
(підпис, ім'я та прізвище)

«_____» _____ 2020 р.

ДИПЛОМНА РОБОТА

**на тему «ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ
ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ»**

(за матеріалами _____)
(повна назва підприємства)

зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
освітня програма «Педагогіка вищої школи»
ступеня магістр

Виконавець роботи Стародуб Юлія Михайлівна

(підпис, дата)

Науковий керівник к.психол.н., доц. Тодорова Ірина Степанівна

(підпис, дата)

Полтава 2020

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ	7
1.1. Сутність та зміст базових понять дослідження	7
1.2. Компоненти та показники методичної роботи викладачів закладів вищої освіти	18
1.3. Методологічні підходи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи	35
Висновок до розділу 1	45
РОЗДІЛ 2 МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ	47
2.1. Гіпотетична модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи	47
2.2. Програма реалізації запропонованої моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи	60
2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи	64
Висновок до розділу 2	71
ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ	73
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	77
ДОДАТКИ	Ошибка! Закладка не определена.

ВСТУП

Актуальність дослідження. Інтеграція України у світовий освітній простір, переосмислення ціннісних орієнтацій і стратегій розвитку суспільства, що зумовили модернізацію національної освіти, висувають нові вимоги до особистості викладача закладу вищої освіти, рівень методичної підготовки якого має відповідати вимогам часу в контексті реформування вищої освіти. Нагальна потреба українського суспільства в новій генерації конкурентоспроможних педагогів вищої школи, здатних адекватно реагувати на виклики часу, реалізовувати нові освітні стандарти на засадах педагогіки співробітництва, культуротворчості, інноваційності, актуалізує пошук ефективних форм і методів формування їхньої методичної культури в процесі професійної підготовки.

Розроблення досліджуваної проблеми науковцями знайшло своє відображення в таких її аспектах, як: теорія культури особистості й діяльності (М. Бахтін, М. Бердяєв, В. Біблер, Н. Злобін, Г. Філіпчук та ін.); професійно-педагогічна культура та її різновиди (Ю. Бойчук, М. Букач, В. Гриньова, Г. Михалін, І. Княжева, Г. Сотська, В. Радул, Т. Тарасенко та ін.); професійна підготовка педагога (О. Абдуліна, С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, А. Кузьмінський, О. Кучерявий, Н. Ничкало, Г. Тарасенко, В. Чайка та ін.); теоретична та практична підготовка майбутніх педагогів (Н. Бібік, О. Біда, Л. Онищук, О. Савченко, Л. Таланова, Л. Хомич, І. Шапошникова та ін.); розвиток педагогічної майстерності (Є. Барбіна, І. Зязюн, О. Лавріненко, М. Солдатенко та ін.). Різні види професійної діяльності викладача закладу вищої освіти розглянуто на рівні дисертаційних досліджень (В. Борщенко, Л. Гарбузенко, С. Довбенко, А. Коломієць, В. Садова, І. Смирнова, Т. Стас, І. Пальшкова, В. Паскар, Т. Роман, О. Цюняк, О. Шурина та ін.).

Попри наявну значну кількість наукових праць та належне розроблення вченими різних аспектів досліджуваної проблеми виявлено відсутність досліджень, в яких було б цілісно представлено процес підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи, що обумовило вибір

дослідження: «**Підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи**».

Мета дослідження полягає у розробленні, теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи.

Відповідно до мети дослідження визначено його основні **завдання**:

1. Здійснити аналіз сутності та змісту базових понять дослідження.
2. Визначити компоненти та показники методичної роботи викладачів закладів вищої освіти
3. Дослідити методологічні підходи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи.
4. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Предмет дослідження – модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи.

У роботі використано комплекс взаємодоповнюючих **методів дослідження**:

– *теоретичних*: аналіз педагогічної літератури для визначення поняттєво-категоріального апарату дипломної роботи; систематизація, узагальнення і порівняння проаналізованих теоретичних джерел із проблеми фахової підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти для визначення специфіки їхнього професійного розвитку; вивчення та порівняльний аналіз навчальних планів підготовки студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» за освітнім ступенем «магістр» з метою виявлення навчальних дисциплін, які сприяли б підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи; моделювання з метою розроблення моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи;

– *емпіричних*: діагностичні – анкетування, інтерв’ювання, самооцінювання, експертне оцінювання, бесіди зі студентами та педагогами, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний, контрольний) для перевірки ефективності розробленої моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи;

– *статистичних*: методи описової статистики для кількісного та якісного аналізу і підтвердження вірогідності отриманих емпіричних даних.

Наукова новизна отриманих результатів полягає в тому, що *вперше*:

– розроблено модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи, в якій виділено теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний блоки;

– визначено поняття «методична робота», «методична робота викладача закладу освіти», «методична культура», «методична культура майбутнього викладача закладу вищої освіти»;

удосконалено:

– методику і зміст підготовки студентів спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» в аспекті підготовки їх до методичної роботи;

подальшого розвитку набули:

– теоретичні положення професійної підготовки до методичної роботи майбутніх викладачів закладів вищої освіти.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає у: розробленні програми підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи з метою впровадження в освітню практику вищих навчальних закладів удосконалених змісту, форм, методів, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів до методичної роботи.

Матеріали роботи можуть бути використані у процесі професійної підготовки викладачів закладів вищої освіти та фахівців суміжних педагогічних спеціальностей, у системі післядипломної освіти педагогічних працівників.

Інформаційною базою дослідження є нормативно-правові акти України за темою дослідження.

Експериментальна база дослідження: Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження доповідалися, обговорювалися й отримали позитивну оцінку на засіданнях кафедри педагогіки та суспільних наук Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі», на науково-практичних конференціях у Вищому навчальному закладі Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі».

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 100 позицій. Загальний обсяг роботи – 119 сторінок, основний зміст роботи викладено на 73 сторінках. Подано 10 рисунків, 1 таблиця, 9 додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

1.1. Сутність та зміст базових понять дослідження

Професійна діяльність викладача закладу вищої освіти багатоаспектна і має кілька складових – педагогічну, наукову і методичну, що вимагає неабиякої педагогічної майстерності, яка передбачає застосування педагогічних і психологічних знань, умінь і навичок у практичній педагогічній діяльності у межах відповідного фаху.

Досліджуючи проблему підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи, вважаємо за необхідне здійснити аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правової освітньої бази України з метою виявлення та узагальнення поглядів учених, практиків та організаторів освіти на сутність процесу підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи загалом та формування їх методичної культури.

Дослідженню аспектів методичної роботи викладача присвячено праці таких науковців, як І. Артем'єва, Т. Бережна, О. Бігич, Н. Грицай, І. Жерносека, А. Карачевцева, С. Кичкіна, І. Княжева. Не применшуючи вагомості і значущості означених досліджень, зауважимо, що проблема підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи ще не достатньо вивчена. Тому вважаємо за необхідне визначити суть поняття «методичної роботи викладача закладу вищої освіти». Така необхідність пов'язана з тим, що кожна наука виражає себе через систему понять. Поняття розглядається як міра знання, засіб пізнання, логічна форма й елемент і результат мислення, ефект розуміння значення словесного знаку, засіб передавання інформації, думка про предмет, що виділяє в ньому істотні ознаки. Узагальнювальне визначення «поняття» дає Є. К. Войшвилло, розуміючи його як думку, що «є результатом узагальнення (і виділення) предметів або явищ того чи того класу за більш-менш істотним (а тому і

загальним для цих предметів та у сукупності специфічним для них, що виділяють їх із безлічі інших предметів та явищ) ознаками» (Войшвилло, 1989).

Визначення поняття є логічною операцією, регламентованою визначеним переліком формально-логічних правил (рис. 1.1), у процесі чого розкривається його зміст, тобто вказуються відображені в цьому понятті відмітні істотні ознаки предмета або явища, що визначається.

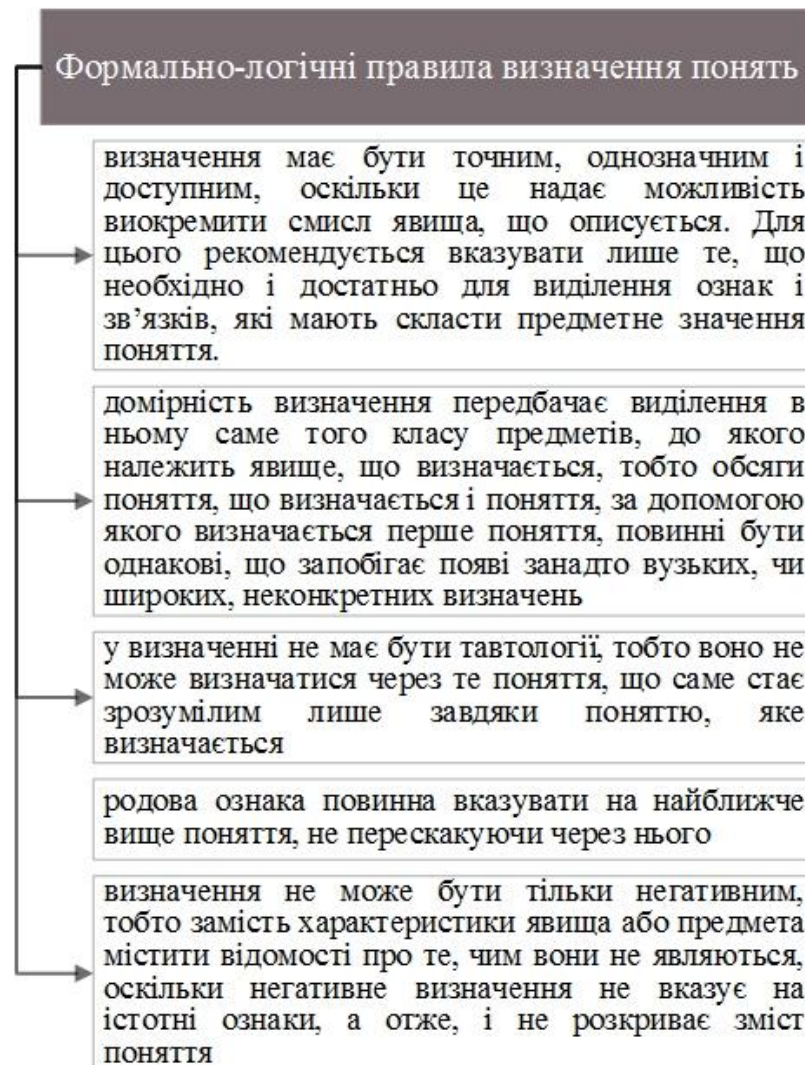


Рис. 1.1. Формально-логічні правила визначення понять

Отже, керуючись даними рекомендаціями, здійснимо більш глибокий аналіз даного феномену. Так, методична робота трактується наукою як особливий вид діяльності педагога спричинений необхідністю у створенні, поширенні, тиражуванні форм предметного і знакового вираження діяльності, зорієнтованої на створення у процесі навчання певного продукту та узагальнення

досвіду навчання через зіставлення різних процедур навчальної діяльності і виділення з них найефективніших прийомів.

Значна кількість дослідників наголошують на тому, що методична робота є діяльністю з навчання та розвитку кадрів, метою якої є виявлення, узагальнення та розширення найціннішого досвіду, створення власних методичних розробок для забезпечення навчального процесу.

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

З позиції І. Артем'євої готовність викладача закладу вищої освіти до методичної роботи розглядається як інтегративна характеристика його загальної і професійної культури, що дозволяє в процесі викладання навчальних дисциплін повною мірою реалізувати пізнавальні, виховні та розвивальні можливості навчання, а також брати активну участь у діяльності освітньої установи (Артем'єва, 2004).

У дослідження Н. Грицай зазначається, що методична робота виражається через сукупність сформованих загальних, спеціальних та конкретних методичних умінь, які спираються на знання, набуті під час вивчення конкретного предмета, педагогіки, психології, методики викладання й пов'язані з викладанням цього предмета в системі освіти (Грицай, 2012).

Інноваційну методичну діяльність Т. Бережна розуміє як інтегративну якість особистості викладача, представлену сукупністю мотивів, цінностей, компетенцій у поєднанні з володінням різними технологіями оперування педагогічними об'єктами на основі рефлексивних дій і професійно-новаторської діяльності педагога (Бережна, 2009).

А. Карачевцева методичну роботу розглядає як індивідуально своєрідний спосіб створення навчальної ситуації викладачем, в якій його ідея стає предметом освітнього пошуку студента (Карачевцева, 2003).

Вивчаючи особливості організації методичної роботи, С. Кичкіна трактує її ефективність через сукупність наукового мислення студента, методологічних знань, засвоєння дослідницьких умінь тощо (Кичкіна, 2008).

Н. Нікуліна визначає методичну роботу як уміння педагога будувати власну професійно-педагогічну діяльність на основі психолого- педагогічних знань та організувати діяльність учнів (Нікуліна, 2002).

Л. Плеханова методичну роботу викладача вбачає у методично усвідомленому використанні педагогічних засобів у навчанні, створенні й освоєнні нових педагогічних цінностей, що в контексті соціально- професійної характеристики засвідчує високий рівень педагогічної діяльності (Плеханова, 2012).

І. Княжева методичну роботу майбутнього викладача характеризує через цілісне, особистісне утворення, що виявляється у привласненні і відтворенні традицій, цінностей, що відображаються у змісті та способах організації педагогічної діяльності (Княжева, 2014).

Підсумовуючи підходи дослідників до визначення поняття «методична робота», можемо зробити висновок, що методична робота викладача закладу вищої освіти – це спеціально організована, цілеспрямована діяльність педагогічного колективу, яка активізує самоосвітній потенціал викладача вищого навчального закладу, спрямована на його розвиток та вдосконалення професійних і особистісних якостей, сприяє підвищенню кваліфікації та рівня педагогічної майстерності без відриву від основного місця роботи.

Важливим компонентом методичної роботи виступає її *зміст*. Зробивши аналіз підходів різних науковців (Н. Волкової, Н. Комаренко, В. Пікельної, М. Фіцули) щодо змісту методичної роботи, визначено напрямки змісту методичної роботи викладачів закладу вищої освіти (рис. 1.2)



Рис. 1.2. Зміст методичної роботи викладача закладу вищої освіти

У Наказі Міністерства освіти і науки України «Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та перелік основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів» від 07.08.2002 р. №450 визначено види методичної, наукової та організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів. До основних видів методичної роботи віднесено: підготовку конспектів лекцій; методичних матеріалів до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового та дипломного проектування, практик і самостійної роботи студентів; підготовку, рецензування підручників, навчальних посібників, словників, довідників; розробку навчальних планів; навчальних програм; робочих навчальних планів, робочих навчальних програм; розробку і підготовку нових лабораторних робіт; підготовку комп'ютерного програмного забезпечення навчальних дисциплін; складання екзаменаційних білетів, завдань для проведення модульного, тестового, підсумкового контролю; розробку і впровадження наочних навчальних посібників (схем, діаграм, стендів, слайдів тощо); розробку і впровадження нових форм, методів і технологій навчання; вивчення і впровадження передового досвіду організації навчального процесу (Наказ Міністерства освіти і науки України №450, 2002).

Як результат, методична діяльність сприятиме формуванню та розвитку професійних й особистісних якостей викладачів закладу вищої освіти.

Підтвердженням цьому слугує думка Л. Карамушка: пошук викладачем «нових, нестандартних методів та форм проведення занять, участь у розробленні нових освітніх та виховних технологій можуть сприяти становленню в нього таких особистісних рис, як допитливість, творчий підхід до справи...» (Карамушка, 2003).

Підводячи підсумки проведеного аналізу поглядів учених на феномен «методична робота», виокремлення головних ознак, методологічних основ, з'ясування специфіки методичної діяльності викладача закладу вищої освіти, можемо сформулювати дефініцію поняття «методична робота викладача закладу освіти».

Отже, *методична робота викладача закладу освіти* – це один із видів професійної діяльності педагога, що потребує набуття ним інтегративної сукупності професійно-особистісних цінностей та якостей, його професійно-педагогічної компетентності та майстерності, що слугує запорукою творчої організації освітнього процесу на основі рефлексії, набутого досвіду та саморозвитку з урахуванням нормативних вимог до професійно-педагогічної діяльності.

Виходячи з вищепроаналізованого, зазначаємо, що якісна підготовка викладача до методичної роботи на базі концентрованого, нагромадженого процесі історичного розвитку досвіду педагогічної науки і практики, забезпечить успішну професійну діяльність педагога, кінцевий продукт якої постає у вигляді високого рівня викладання і глибокої якості знань, умінь та навичок учнів.

Вважаємо, що методична робота формує *культуру педагога*, що відображається у вищій формі активності викладача, його творчій самостійності; виступає стимулом і умовою вдосконалення навчального процесу, передумовою виникнення нових ідей у педагогічній науці та практиці. Вона проявляється не лише в глибоких знаннях, але й у методичній майстерності, вмінні пояснити, зацікавити, озброїти учнів практичними навичками.

Для нашого дослідження важливим є уточнення сутності і змісту дефініції «*методична культура*», як явища виміру ефективності методичної роботи. Цей феномен можна розглядати як гармонійне поєднання внутрішніх і зовнішніх

характеристик педагога, які сприяють ефективному здійсненню професійно-методичної діяльності; як певний рівень досконалості, якої досяг педагог у процесі активної, цілеспрямованої методичної діяльності. Її показниками виступають позитивна професійно-методична мотивація, сукупність цінностей, система знань, умінь та навичок педагога, характер його професійного спілкування, схильність до творчості, рівень методичної майстерності. Важливе в методичній культурі педагога також його чуття міри, спрямованість на забезпечення ефективності професійно-методичної діяльності, яка зумовлює високі результати навчально-виховної роботи і, головне, спрямованість на саморозвиток, самовдосконалення.

Уведення до наукового обігу поняття «методична культура», на наш погляд, є правомірним, оскільки оволодіння культурою як системою цінностей, джерелом знань про природу, суспільство, способи діяльності, передбачає принципово інше ставлення до перетворення педагогічної теорії і практики. Сьогодні говорити лише про методичну грамотність (як мінімально необхідний рівень методичних знань, умінь, навичок, творчих, світоглядних і поведінкових якостей особистості, необхідних для здійснення методичної діяльності; основа, стартові можливості для майбутнього розвитку (Азімов, 1999)), методичну освіченість (вирізняється від методичної грамотності кількісними характеристиками своїх складових – об'ємом, широтою і глибиною відповідних знань, умінь, навичок, світоглядних та поведінкових характеристик), методичну готовність (характеризується наявністю глибоких і міцних знань та вмінь у сфері навчального предмета та методики його викладання, а також передбачає наявність здібностей до рефлексії власної діяльності з використанням дидактичних, психологічних і методологічних критеріїв у процесі вирішення методичних завдань (Іванов, 1995)); методичну компетентність (як інтегративну характеристику особистості, яка відображує системний рівень володіння методичними знаннями, вміннями діагностувати результати досягнення мети навчання, проектувати методики і технології навчання, освоювати інноваційні технології, відбирати інноваційний зміст навчання, проводити моніторинг результатів навчання та якості освітньої діяльності (Соловова, 2008)) майбутніх

викладачів є недостатнім. Причиною цього є суттєві зрушення, що відбуваються в освіті щодо її загальнокультурної спрямованості. Вони не відмінюють потребу в освоєнні знань і вмінь, набутті професіоналізму, однак переорієнтовують увагу з розробки процесу професійно-педагогічної підготовки на аналіз проблем становлення особистісної і професійної культури педагога як способу його життєдіяльності, «інструмента» самореалізації, саморозвитку, що має бути «зануреним у контекст світогляду, в поле соціальної, культурної та історичної відповідальності» (Розін, 2009).

Методична культура передбачає вихід на рівень культури як «вищого прояву людської освіченості і професійної компетентності», на якому може в найповнішому вигляді віддзеркалитися людська індивідуальність (Гершунський, 1998). Саме вона дозволяє майбутньому викладачу не починати свій шлях у професії із «професійної робінзонади», не тільки користуватися колективною мудрістю попередників, бути не лише пасивним її споживачем, а генератором, виробником власного досвіду, нових культурних цінностей. До того ж введення нового педагогічного поняття, як відомо, розширює і збагачує загальну та професійно-педагогічну культуру, наповнює її новими сенсами, оскільки стимулює продукування нових наукових концепцій і теоретичних моделей, що відображують внутрішні, істотні взаємини і різноманітні прояви педагогічної реальності.

Методична культура, як було доведено вище, проявляє себе як відносно самостійна частина об'єктивної реальності. Вона є сферою педагогічної культури, що характеризується сукупністю цілей, традицій, стилів, правил, зразки діяльності, прийнятими в суспільстві. У соціальному вимірі методична культура не зводиться до опису практик, діяльності, прийомів, методів, методик, а є складною символічною реальністю, що у функціональному вимірі виступає механізмом їх розвитку. Будучи необхідним аспектом педагогічної діяльності, педагогічного досвіду зі створенням соціокультурних умов відтворення їх методичної складової, методична культура стає самостійною реальністю. Утворюються суто методичні дисципліни, у яких ця реальність усвідомлюється, описується, відтворюється відповідно до нових суспільних потреб. Отже, як

будь-яка реальність, методична культура потребує свого термінологічного оформлення.

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

Однією з перших дослідників, які ввели в сучасний науковий обіг поняття «методична культура педагога» була І. О. Новик, яка підкреслює, що для вчителя вона виступає як суб'єктивний аспект професійної діяльності, як здатність віддзеркалювати наявний досвід методичної науки у своїй педагогічній діяльності, шукати міру між власними потребами, знаннями, досвідом і станом розвитку певного навчального предмета. Обравши предметом свого дослідження методичну культуру вчителя математики, вчена розуміє її як сформованість загальних, спеціальних і конкретних умінь, що спираються на глибокі знання та навички, опановані при вивченні математики, педагогіки, психології, методики математики і суспільних дисциплін, пов'язаних з викладанням математики у системі народної освіти (Новик, 2003). Подібне розуміння методичної культури знаходимо і в роботі Г. О. Михаліна, який під методичною культурою вчителя математики розуміє його знання й уміння, що допомагають педагогу визначити мету і зміст навчання; добирати ефективні методи, засоби й організаційні форми навчання; ефективно навчати, розвивати і виховувати своїх учнів (Михалін, 2003).

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

незалежнішими, відносно самостійними, а їх специфіка розкривається через сукупність структурних і функціональних компонентів (Карпова, 2012).

Ю. Пассов розкриває сутність методичної культури через акцентуацію її нормативної функції, уявляє її як частину загальної соціальної культури, що примножена людством у певній сфері людської діяльності і далі конкретизує цю дефініцію щодо викладача іноземної мови через його компонентний склад, а саме: знання про всі компоненти навчання (цілі, засоби, об'єкт, результати, прийоми, про самого себе як педагога); досвід здійснення прийомів професійної діяльності як репродукції культури; творчість як перевтілення і перенесення прийомів навчання (продукція нового в навчанні); звернений до особистісних цінностей досвід емоційного ставлення до професійно-педагогічної діяльності (Пассов, 1984).

О. Бігич, досліджуючи формування методичної компетенції майбутнього викладача, підкреслює, що його методична освіта передбачає особистісний і методичний розвиток майбутнього педагога. До того ж провідними об'єктами його методичного розвитку вчена вважає методичну культуру й освітню автономію, а особистісного – професійно-педагогічну спрямованість, критичне мислення та низку особистісних якостей. Особливо важливим для нашого дослідження є висновок про те, що кожний з означених об'єктів може бути предметом самостійного наукового дослідження (Бігич, 2005).

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

У низці досліджень методична культура розглядається як професійно значуща якість особистості, що інтегрує знання, уміння і досвід методичної діяльності та визначає способи організації ціннісної взаємодії в освітньому процесі. Так, В. Жилкін визначає методичну культуру педагога як інтегративне утворення, що включає низку елементів, серед яких виокремлено знання, прийоми, досвід і творчість (Жилкін, 2008). Подібний описовий шлях для

визначення цього поняття обирає й Н. Нікуліна, яка розуміє методичну культуру як здатність педагога будувати свою професійну діяльність, виходячи із знань психодидактики, педагогіки, а також уміння організовувати діяльність того, хто навчається (Нікуліна, 2002). В. В. Малев характеризує методичну культуру як інтегративну якість педагога, що визначає його здатність до вирішення професійних завдань, самовдосконалення і рефлексії, конструювання продуктивних стосунків з тими, хто навчається, що ґрунтується на індивідуально-особистісних особливостях і властивостях особистості (Малев, 2005).

Поданий різновид професійної культури розуміється Ю. В. Подповетною як соціально-професійна характеристика викладача, що відображує в діалектичній єдності професійну самосвідомість, творче мислення і науково-методичні вміння викладача та забезпечує високий теоретичний рівень його педагогічної діяльності, наукове осмислення педагогічних засобів, які використовуються, і, як результат навчальної діяльності студентів. Така характеристика, на думку автора, охоплює ті прояви духовного обліку викладача вищого навчального закладу, які у практичній реалізації забезпечують більш чи менш успішне здійснення різноманітних аспектів його професійної діяльності (педагогічної, організаційної, методичної, інноваційної, наукової та ін.), реалізацію професійних функцій і службових обов'язків (Подповетная, 2012). Близький підхід до визначення методичної культури, що пояснюється, на нашу думку, приналежністю вчених до однієї наукової школи, знаходимо в дослідженні Л. О. Плеханової. В її роботі визначені можливості внутрішньо організаційного навчання як засобу розвитку методичної культури викладачів закладів додаткової професійної освіти. Авторка також розглядає її як різновид педагогічної культури, що включає низку особистісно важливих характеристик, які суттєво впливають на результативність педагогічної діяльності. Під методичною культурою викладачів закладів додаткової професійної освіти Л. Плеханова розуміє соціально-професійну характеристику, що відображує високий рівень педагогічної діяльності, методично усвідомлене використання педагогічних засобів у навчанні дорослих і можливість створення й освоєння викладачами нових педагогічних цінностей та технологій (Плеханова, 2012).

Підсумовуючи розгляд питання генезису й еволюції змісту поняття «методична культура», виходячи із сутнісних ознак означеного феномена, дамо власне визначення *методичної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти*, яку розуміємо як особистісне утворення, оскільки вона розглядається в контексті його власного розвитку. Впродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій.

1.2. Компоненти та показники методичної роботи викладачів закладів вищої освіти

Для здійснення поглибленого дослідження сутті процесу підготовки викладачів до методичної роботи, який є цілісною системою взаємопов'язаних складників, вважаємо за доцільне здійснити структурно-змістовий аналіз компонентів методичної роботи закладу вищої освіти.

Так, у Великому тлумачному словнику української мови термін «структура» визначається як взаємозв'язок елементів єдиного цілого; побудова та взаєморозміщення частин цілого (Бусел, 2009). Поняття «зміст» у цьому ж виданні описано як те, про що говориться, розповідається де-небудь, те, що описується, зображується; це суть, внутрішня особливість чого-небудь; певні властивості, характерні риси, які відрізняють дане явище, предмет від подібних явищ, предметів (Бусел, 2009).

Структуру методичної роботи викладача закладу вищої освіти утворюють компоненти, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, а саме: *когнітивний, особистісно-творчий, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний*. Вони задають певний базовий еталон, що описує

систему стандартів контролю індивідуальних досягнень майбутніх викладачів закладу вищої освіти щодо їх готовності до виконання методичної роботи. За логікою дослідження виникає потреба обґрунтуванні даної системи параметрів.

Когнітивний компонент – являє собою сукупність засвоєних та усвідомлених в процесі здобуття фахової освіти майбутнім викладачем знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в професійній діяльності.

Ряд наукових праць, а саме: В. Гинецинського (1989), І. Лернера (1980), В. Краєвського (2001), С. Кримського (1993), М. Скаткіна (1984), Г. Сухобської (2002) та ін.) також поділяють думку про те, що привласнення системи відповідних знань як основи майбутньої професійно-педагогічної діяльності розглядається як необхідний компонент, що забезпечує результативність і якість професійної підготовки майбутніх педагогів.

У енциклопедичних словниках термін «знання» розуміється, як «продукт суспільної матеріальної і духовної діяльності людей; ідеальне вираження у знаковій системі об'єктивних властивостей і зв'язків світу, природного і людського», або ж «перевірений суспільно-історичною практикою і засвідчений логікою результат процесу пізнання дійсності; адекватне її відображення у свідомості людини у вигляді уявлень, понять, суджень, теорій» (Фролова, 1987).

Особливості даної дефініції вбачають у рівневому характері; активності, пов'язаній зі здатністю людини використовувати знання у власній практичній діяльності, що є умовою їх засвоєння і закріплення та запорукою здолання формалізму в їх освоєнні; гармонійному поєднанні почуттєвого і раціонального; у визначенні свідомості, як форми та способу існування знання. Тобто, знання існує як інваріант певного предметного розмаїття, є способом відтворення у свідомості суб'єкта, який пізнає сутність об'єкта, що пізнається (Гинецинський, 1989).

Ю. Кулюткін акцентує увагу на регуляторній функції психолого-педагогічного знання, яка, на його переконання, відображається у формуванні понятійного апарату мислення педагога та використовується для побудови конструктивних принципів і критеріїв аналізу й оцінки його практичної

діяльності (Кулюткін, 1990). Динамічний характер набуття знань та їх взаємозв'язок з професійною діяльністю описано у працях Н. Тализіної. Авторкою наведено аргументи залежності якості їх засвоєння від розмаїття і характеру видів діяльності, у яких можуть функціонувати знання (Тализіна, 1998).

Слушно зауважує В. Кондаков, щодо необхідності набуття знань як передумови практичного ставлення людини до світу, та трактує дане поняття наступним чином: «процес створення ідей, що цілеспрямовано, ідеально відображають об'єктивну реальність у формах діяльності та таких, що існують як визначення мовної системи» (Кондаков, 1973).

Ключовим інструментом для здобуття знань є мова. Дана думка прослідковується в дослідженнях багатьох науковців. Для прикладу О. Лурія висунула теорію про те, що трансформація складної інформації, яку людина отримує ззовні до її свідомості відбувається за допомогою мови. Мова – це знакова система, готовий продукт, засвоєний людиною внаслідок численних актів досвіду. Мова потрібна для функціонування особистості в певній спільноті, а тому необхідно її вивчати, наголошував учений (Лурія, 1998). Синхронний розвиток думки прослідковуємо у О. Леонт'єва, який вказує на те, що мислення людини не існує поза мовою, поза примножених людством знань і вироблених ним способів розумової діяльності (Леонт'єв, 2005).

Досліджуючи визначення професійної мови у різних довідникових ресурсах, виявлено, що дане поняття трактують як функціональний різновид української літературної мови, який використовується представниками відповідної сфери діяльності, професії, роду занять. Зважаючи на те, професійна мова, як додаткова лексична система, не має власної специфіки фонетичного та граматичного рівнів, але залишається лексичним масивом певної мови (Шевчук, 2011). Відтак, професійна мова розуміється як термінологічна система, ядром якої є термінологія, притаманна певній галузі професійної діяльності. У контексті нашого дослідження *професійну мову майбутніх викладачів* закладів вищої освіти визначаємо як певну сукупність педагогічних термінів, понять, володіння якими

забезпечує успішне навчання професійної викладацької діяльності та її подальше вдосконалення.

Подібне розуміння професійної мови аргументує доцільність визначення рівня володіння і розуміння професійної мови як показника когнітивного компонента методичної роботи майбутнього викладача.

В межах нашого дослідження актуальності набуває визначення суті «поняття». Ю. Бабанський визначає даний термін, як одну із вищих форм мислення, форму відображення матеріальної дійсності, що розкриває сутність речей, внутрішні властивості предметів, їх внутрішню суперечливу природу. Також автор зазначає, що поняття є вищою формою мислення і продуктом пізнання, основою всіх наших знань, від рівня засвоєння яких залежить загальна спроможність оволодіння науковими законами та теоріями (Бабанський, 1982).

Як стверджує А. Усова, поняття відображає знання властивостей предметів і явищ довколишньої дійсності, істотних зв'язків і відношень між ними, розкриває їх природу, особливості предметів, об'єктів, явищ, а не зовнішню схожість з іншими об'єктами. Поняття взаємопов'язані і зумовлюють одне одного (Усова, 1986).

Умінні оперувати поняттями є завдатком осмислення особливостей організації педагогічного процесу, його динаміки і перспективи, вивчення та побудова теоретичної моделі сприяє чіткому визначенню педагогічної проблеми та дозволяє розробити послідовний алгоритм її вирішення. Наводячи цитований текст К. Ушинський писав: «Як неможливо починати будувати піраміду з верхівки, а потрібно починати з фундаменту, так само і вивчення науки має починатися з фундаменту, з первинних спостережень та утворення первинних суджень, із вивчення тих фактів, на яких заснована пірамідальна система науки», можемо зробити висновок, що без розуміння сутності методичної роботи неможливий подальший розвиток викладача у цьому виді діяльності (Ушинський, 1952).

Когнітивна психологія, що спрямована на дослідження пізнавальних процесів людини та механізмів переробки знання, оперує такими категоріями знання: декларативне, тобто фактичне, теоретичне знання, яке передбачає

здатність пояснити, як і чому відбуваються певні процеси, і процедурне знання, тобто знання про те, як зробити інакше, практичне знання, що передбачає володіння певними вміннями або навичками (Плотінський, 2001).

Так, керуючись результатами досліджень науковців та адаптуючи їх до площини методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти, визначено перелік методичних знань, необхідних викладачеві для ефективної організації педагогічної діяльності (рис. 1.3):



Рис. 1.3. Методико-педагогічні знання, необхідні для здійснення методичної роботи

Методичні знання слугують для викладача не лише продуктом засвоєння, а й знаряддям мислення і діяльності, є підставою для прийняття ним власних практичних рішень, готовність приймати привласнені культурні цінності, керівництво до дії. Вони відображають акумульований досвід через набутий понятійний апарат мислення педагога, забезпечують конструктивну базу для визначення принципів і критеріїв аналізу й оцінки практичної педагогічної діяльності. Саме рівень сформованості методичних знань вважаємо показником когнітивного компонента методичної роботи викладача закладу вищої освіти. Адже гнучкість, оперативність знань, що необхідні сучасному фахівцю, досягається лише за умови засвоєння певного інформаційного об'єму як основи подальших дій.

Отже, показниками *когнітивного компонента* готовності викладача закладу вищої освіти до методичної роботи є: володіння і розуміння професійної мови; поняття суті методичної роботи викладача та сформованість базових методичних знань.

Особистісно-творчий компонент у структурі методичної роботи викладача закладу вищої освіти представлений професійно-визначальними якостями й методичною інноваційністю, що надає педагогічній діяльності викладача яскраво-вираженого особистісного характеру.

Проблема особистості педагога залишається актуальною на кожному етапі історичного розвитку суспільства. Адже саме викладач, здійснюючи зв'язок поколінь, передає та поширює досягнення людської культури, формує особистість майбутнього покоління.

Питанню дослідження особистості викладача присвячено низку праць науковців, діяльність яких охоплює період від давніх часів до сьогодення, аналіз яких дозволяє виокремити низку конструктивних вимог до педагога. Так, Я. Коменський закликає любити свою професію і розуміти, що вона «найпрекрасніша під сонцем»; К. Гельвецій спонукає бути носієм глибоких та всебічних знань; К. Ушинський пропонує систематично оновлювати свої знання, цікавитися внутрішнім світом та вивчати індивідуальність учнів; В. Сухомлинський стверджує, педагогічну діяльність варто будувати на основі

гуманізму, любити дітей та «віддати їм своє серце»; бути патріотом своєї Батьківщини, носієм моральних цінностей закликає А. Макаренко.

На результат педагогічної діяльності викладача суттєво впливають професійно-визначальні якості особистості, які сьогодні набувають особливої актуальності, оскільки входження України до європейського освітнього простору вимагає узгодження вимог як до змісту професійної підготовки фахівців з урахуванням відповідних компетенцій, так і до сформованості професійних якостей педагога (Федоренко, 2010).

У науковій літературі до визначення сутності професійно-визначальних якостей викладача застосовувались різні підходи: *описовий*, що полягав у розкритті окремих якостей; *психологічний* – як сукупність педагогічних здібностей; *компетентнісний* та *професіографічний* трактували як сукупність компетенцій і педагогічний професіоналізм; *системно-структурний*, що розглядає дане поняття як ієрархічну модель особистості й діяльності педагога.

Науковцями здійснено чимало спроб вивчення якостей педагога, необхідних для здійснення успішної професійної діяльності. Так, Н. Кузьміна виокремлює педагогічну спостережливість та уяву, вимогливість, педагогічний такт, організаторські здібності тощо (Кузьміна, 1962).

У своєму дисертаційному дослідженні М. Федоренко визначає такі професійно-визначальні якості педагога: активність; професійно-педагогічна спрямованість; професійно-ціннісні орієнтації; рефлексія; педагогічна креативність; цілепокладання, компетентне вирішення професійно-педагогічних завдань (Федоренко, 2010).

До професійно-визначальних якостей, які необхідні для підготовки викладача до методичної роботи, О. Цюняк відносить: креативне мислення (самостійність, критичність мислення, креативність); комунікативні якості (контактність, комунікабельність, толерантність); організаційні якості (відповідальність, вимогливість); особистісно- педагогічну саморегуляцію (самодисципліна тощо) (Цюняк, 2015).

Підсумовуючи зазначені підходи до формування категорій професійно-визначальних якостей нам найбільше імпонує поділ означеного феномену на

групи, які представлені у праці Б. Ананьєва: якості особистості, закладені природою; якості, сформовані під дією навчання та виховання; якості, здобуті в процесі професійної діяльності (Ананьєва, 1980).

Отже, у контексті нашої роботи *професійно-визначальні якості викладача* розглядаємо як *сукупність особистісних якостей, закладених природою, набутих під час навчання та виховання, сформованих у процесі діяльності, що необхідні для ефективного здійснення педагогічної та методичної діяльності.*

Професійно-визначальні якості викладача закладу вищої освіти, які розкривають зміст *особистісно-творчого компонента* методичної роботи та необхідні для ефективно підготовки до даного виду діяльності, зображено на рис. 1.4.



Рис. 1.4. Професійно-визначальні якості викладача закладу вищої освіти

Наступною складовою, яка лежить в основі особистісно-творчого компоненту, є методична інноваційність. На нашу думку суміжним поняттям якому є методична креативність. Так, А. Маслоу зауважує: «Ми повинні навчити людей бути креативними..., щоб вони були готові прийняти нове, уміли імпровізувати... Настав час нової людини, здатної відійти від свого минулого, яка відчуває в собі силу, мужність і упевненість, щоб довіритися тому, що диктує

ситуація, здатної, якщо знадобиться, розв'язати проблеми, що повстали перед нею, шляхом імпровізації, без попередньої підготовки» (Маслоу, 1999).

О. Куцевол, посилаючись на дослідження психологів, зазначає, що креативність – це сукупність творчих здібностей особистості, які проявляються через мислення, почуття і дії; здатність продукувати оригінальні ідеї. Методична креативність – це здатність до творчої організації та наповнення педагогічного процесу, уміння бачити, ставити й нетрадиційно вирішувати педагогічні проблеми, швидко орієнтуватися в нестандартних педагогічних ситуаціях, прогнозуючи очікувані результати (Куцевол, 2007).

С. Сисоєва до ознак педагогічної креативності відносить: проблемне бачення, пошуково-перетворюючий стиль мислення, творчу фантазію, розвинуте уявлення, високий рівень загальної культури (Сисоєва, 2006).

Цікавим для нашого дослідження вважаємо трактування суті поняття «методична творчість», яке знаходимо на сторінках праць О. Куцевол. Автор зазначає дану дефініцію, як діяльність, спрямовану на постановку дидактично-методичних завдань з удосконалення змісту, структури й системи шкільної освіти та пошук нестандартних, оригінальних шляхів і засобів їх вирішення з метою розвитку суб'єктів навчально-виховної взаємодії (Куцевол, 2007).

У роботах В. Кан-Калик методична інноваційність викладача розглядається як уміння нестандартно застосовувати наявні знання для реалізації цілей виховання і навчання відповідно до методичної теорії та конкретних умов навчання. Подібного висновку дійшла й Т. Бережна, визначаючи даний феномен як інтелектуальну активність методичного мислення педагога, що створює умови для реалізації методичної творчості й вирішення методичних завдань чи ситуацій на рівні інноваційно-теоретичного відкриття (Бережна, 2009).

У своєму дослідженні, *методичну інноваційність* будемо розуміти як *інтегративне поєднання якостей особистості викладача, що визначають його готовність до творчості в методичній діяльності та нестандартного вирішення методичних завдань чи професійних ситуацій*.

Узагальнюючи сказане можемо зробити висновки, що основними складовими методичної інноваційності, які розкривають зміст особистісно-

творчого компонента методичної роботи викладача закладу вищої освіти, є здатність до творчості в методичній діяльності (генерування нових ідей, відмова від стереотипних способів мислення; відкритість до інноваційної діяльності; уміння знаходити шляхи нестандартного вирішення ситуацій); оригінальність педагогічної дії (продукування нестандартних ідей; оригінальне розв'язання методичних завдань; інноваційний погляд на події та явища); прояв нетрадиційного, творчого мислення (вміння швидко, нетипово розв'язувати різні проблемні задачі; неординарно мислити).

Процес професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі має носити новаторський характер, що, в свою чергу, дозволяє майбутнім педагогам, окрім зміцнення свого творчого потенціалу, розвинути й удосконалити такі якості особистості, як самопізнання, творчий саморозвиток, а також сприяти формуванню об'єктивної самооцінки.

Рефлексивно-оцінювальний компонент визначається здатністю до рефлексії та творчого саморозвитку, а також здатністю до оцінювання результатів методичної роботи.

За даними О. Ходусова, «тільки людина, що володіє культурою, здатна осмислити свої дії, поведінку, критично оцінити їх, побудувати ієрархію цілей і засобів їх досягнення і свідомо втілювати їх ужиття. Тільки людина культурна здатна до рефлексії» (Ходусов, 2009). Саме за таким вектор будемо здійснювати подальші дослідження суті рефлексії в процесі методичної роботи викладача закладу вищої освіти.

Грануючись на тому, що поняття «рефлексія» (від лат. reflexio – звернення назад, повертання) за словником методичних термінів тлумачиться як роздуми, самоспостереження, бажання розуміти власні почуття і вчинки; виокремлюється як риса особистості, необхідна для забезпечення професійної діяльності педагога, а педагогічну рефлексію у свою чергу визначно, як процес пізнання педагогом самого себе як професіонала, свого внутрішнього світу, аналіз власних думок і переживань у зв'язку з професійно-педагогічною діяльністю, роздуми про самого себе як особистість; усвідомлення того, як його сприймають і оцінюють учні, колеги, інші люди (Азімов, Щукін, 2009).

І. Бех розглядає рефлексію як орієнтацію мислення людини на свій внутрішній світ (Бех, 2012). О. Новіков пояснює дане поняття як структурний елемент діяльності особистості, що здійснюється через пізнання і аналіз суб'єктом явищ власної свідомості та власної діяльності (Новіков, 2013). Також, автор зазначає, що рефлексія відіграє важливу роль у розвитку як окремої людини, так і колективу, соціальних спільнот, оскільки: рефлексія зумовлює цілісне формування знань про цілі, зміст, форми, методи і засоби своєї діяльності; дозволяє завжди критично поставитися до себе і своєї діяльності; перетворює особистість на суб'єкт власної активності (Новіков, 2013).

С. Литвиненко у свою чергу педагогічну рефлексію пов'язує зі здатністю викладача усвідомлювати й регулювати способи здійснення власної педагогічної діяльності та досягнення суб'єктом ефективних результатів діяльності, свідчить про рівень розвитку педагогічної рефлексії (Литвиненко, 2013).

У науковій літературі виділяються наступні рівні рефлексії (рис. 1.5):

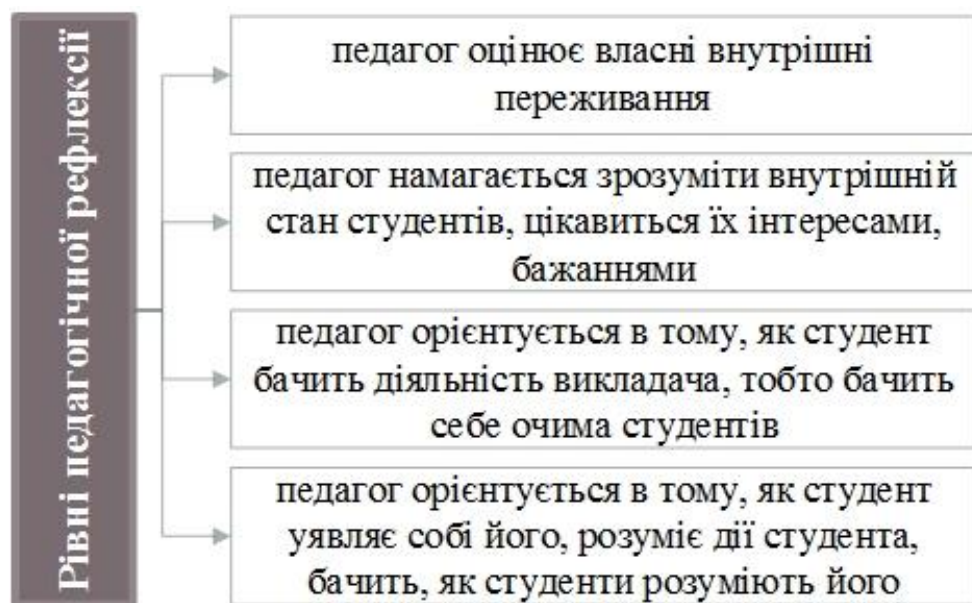


Рис. 1.5. Рівні педагогічної рефлексії (Азімов, Щукін, 2009)

Аналіз рис. 1.5. дозволяє дійти висновку, що педагогічна рефлексія проявляється у процесі взаємодії викладача з студентами в процесі прагнення зрозуміти їх інтереси, нахили, здібності, почуття, вчинки; під час проектування діяльності студентів, на етапі розробки цілей навчання, шляхів їх досягнення з

урахуванням вікових та індивідуальних особливостей студентів; у процесі самоаналізу й самооцінки викладачем власної діяльності й самого себе як її суб'єкта (Литвиненко, 2013).

Вагомою є думка І. Княжевої, яка вважає, що основною формою рефлексії є самооцінка чи самооцінювання, а результатом – бажання до саморозвитку (Княжева, 2014). Актуальним є визначення поняття «саморозвиток», наведене Б. Ананьєвою та В. Гриньової, які також розділяють погляди науковців, як процесу творчого самовдосконалення, самотворення, саморуху, здатність людини бути суб'єктом власного життя шляхом самоусвідомленості, самоорганізації, самокерованост (Ананьєвою, 1980, Гриньова, 2001).

Як зауважує Т. Бережная (2009), процес саморозвитку особистості та її якісні особливості багато в чому залежать від уміння людини правильно оцінити свої потреби, інтереси та можливості в тій чи іншій ситуації (Бережная, 2009).

З урахуванням вищезазначеного поняття здатність до рефлексії та саморозвитку розуміємо як здатність викладача закладу вищої освіти у процесі здійснення самоаналізу та самооцінювання власної професійно-методичної роботи визначити напрямки та, прогнозувати перспективи саморозвитку та регулювати професійно-особистісну активність.

Рефлексія та саморозвиток передбачають напрацювання вмінь до здійснення аналізу та самоаналізу методичної роботи; самооцінювання та самопізнання; критичного ставлення до себе та виявлення недоліків власної діяльності; готовість викладача до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення.

Іншою не менш важливою складовою рефлексивно-оцінювального компонента вважаємо здатність до оцінювання продуктів методичної роботи, оскільки маємо переконання, що сучасний педагог у процесі своєї професійно-методичної діяльності повинен уміти давати оцінку та висловлювати власні судження щодо рівня ефективності методичної роботи. Для розуміння цієї складової звернемось до тлумачення поняття «оцінка», «судження».

Оцінка в педагогічному словнику визначається як «ставлення до явищ, діяльності, поведінки, встановлення їх значимості, відповідності нормам, цілям»;

«встановлення ступеня, рівня, якості» (Новіков, 2013). У довідкових джерелах це поняття розглядається як «дія за значенням оцінити, оцінювати»; «думка, міркування про якість, характер» (Бусел, 2009).

В своєму дослідженні будемо враховувати позицію І. Княжевої, яка пропонує оцінку розуміти як спосіб виявлення значущості чого-небудь, як специфічну форму відображення цінності об'єкта та його якостей для діяльності, яку здійснює суб'єкт (Княжева, 2014, с. 116). Тобто не фіксування значущості й цінності об'єкта і його властивостей через оцінку, а формування й висловлювання оцінних суджень з приводу них.

Судження розглядається як дещо завершена думка про предмет, його ознаки чи відношення до інших предметів (Сластенко, Ягодзінський, 2005). У Законі України «Про інформацію» (1992) оціночними судженнями вважається «висловлювання, які не містять фактичних даних, зокрема критика, оцінка дій».

Відповідно до нашого дослідження, *здатність до оцінювання ефективності методичної роботи викладача закладу вищої освіти* будемо розуміти як *його спроможність визначити цінність та значущість об'єкта оцінювання, встановити його відповідність нормам, цілям; з'ясувати його продуктивність, доречність використання для досягнення цілей педагогічно-методичної діяльності*. Ця складова методичної роботи викладача розкривається через: вміння аналізувати освітню нормативно-правову базу, навчальні програми, підручники; аналізувати конспекти занять; вміння оцінювати педагогічний досвід і впроваджувати його у власну методичну роботу.

Ціннісно-мотиваційний компонент вбачаємо в сукупності особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість педагогічної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти, яка характеризується для нього високою значимістю методичної роботи, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.

Співвідношення та порівняльний аналіз особистих потреб і бажань із вимогами суспільства, здійснює вплив не тільки на вибір способів педагогічної діяльності, а й на її мотиви, вимагає від майбутнього викладача певної їх

корекції. Отже, маємо переконання, що готовність до методичної роботи проявляється у змісті мотивів, що спонукають до ефективної методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Як зазначав С. Рубінштейн: «Мотивація – це опосередкована процесом її відображення суб'єктивна детермінація поведінки людини світом. Через свою мотивацію людина вплетена в контекст дійсності. Мотивація як рушійна сила людської поведінки, посідає провідне місце у структурі особистості, пронизуючи її основні структурні утворення...» (Рубінштейн, 2002).

У сучасній науці існує два вектори щодо визначення суті мотивації. Представники першого напрямку розглядають мотивацію не як статичне, а як динамічне утворення, процес, механізм, і вважають, що мотивація виступає як засіб реалізації вже наявних мотивів, тобто створюється ситуація для актуалізації мотиву, з'являється і мотивація як процес регуляції діяльності за допомогою мотиву (Джидар'ян, 1974, Іванніков, 1991, Леонтьєв, 2000, Реан, 1999). А от В. Вілюнас, Ж. Годфруа, К. Платонов дотримуються дещо іншого погляду, у дослідженнях яких мотивація розглядається як складне структурне утворення, певна сукупність чинників (потреб, цілей особистості, її ідеалів, зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних та суб'єктивних умов діяльності, спрямованості особистості, її переконань і світогляду), чи мотивів як процесів, що відповідають за спонукання і діяльність (Вілюнас, 2006, Годфруа, 1992, Платонов, 1986).

На переконання Х. Хекхаузена, кожному окремо визначеному мотиву відповідає певний змістовий клас цілей дії, що розуміються як очікувані результати певної діяльності. Наразі мотиви вчений розглядає як такі змістові класи цілей дії, що існують у формі стійких і відносно постійних ціннісних диспозицій. Це ціннісні диспозиції «вищого» порядку», бо вони не відіграють вирішальної ролі в підтримці функціонування організму, вони не вроджені і розвиваються тільки у процесі онтогенезу (Хекхаузен, 2003).

Потрактуючи мотив, як завершальну дію з реалізації потреби, можна вважати його пріоритетним компонентом мотиваційної сфери особистості, ієрархічність якої проявляється через відображення у свідомості людини важливості тих чи тих мотиваційних складових, одні з яких відіграють ключову

роль у формуванні мотиву, а інші – другорядну та різняться між собою частотою застосування.

Головні функції мотивів частіше всього проявляються в спонукальній (викликає активність людини), спрямувальній (визначає вибір об'єкта, на який буде спрямована активність людини найближчим часом) і регулювальній (визначає черговість реалізації потреб особистості).

Залежність між мотивацією і мотивом є досить суперечним питанням, спільній риси науковці вбачають в їх взаємопов'язаності, оскільки вони зумовлені психологічними категоріями. Однак існують в розбіжності в поглядах науковців: одні вважають, що мотиви первинні, а інші, що мотиви – це дії, які формуються на базі певної мотивації (тобто мотиви вторинні). На наше переконання розгляд мотивації як динамічного процесу формування мотиву є найбільш перспективнішим напрямом досліджень (Хекхаузен, 2003).

Мотивація є свого роду складним механізмом, який співвідносить зовнішні і внутрішні чинники поведінки, що визначає способи здійснення конкретних форм діяльності. Л. Божович вказує існування двох видів мотивації: зовнішньої (екстрінсивної), зумовленої зовнішніми умовами й обставинами та внутрішньої (інтрінсивної), що пов'язана з особистісними диспозиціями (потребами, бажаннями, інтересами, настановами, потягами). З метою уникнення їх протиставлення учений зазначає, що внутрішня зумовленість мотивації не викликає жодних сумнівів, проте це не скасовує певної дії зовнішніх чинників, умов, обставин, зовнішніх стимулів, які здатні впливати на прийняття рішення, на життєдіяльність особистості. Хоча, звичайно, зовнішні чинники набувають значення для мотивації тільки тоді, коли стають особистісно значущими для людини, тобто практично трансформуються у внутрішні (Божович, 1972).

Досліджуючи феномен професійної мотивації, визначаємо її як внутрішній рушійний чинник розвитку культури особистості та її підготовки до успішного й ефективного здійснення професійної діяльності. Причому мотивація до педагогічної діяльності передбачає усвідомлення своїх індивідуальних потреб, серед яких можна перерахувати отримання педагогічної освіти, саморозвиток, самопізнання, професійний розвиток, підвищення соціального статусу тощо.

Таким чином, одним із найважливіших показників ціннісно-мотиваційного компонента готовності майбутнього викладача закладу вищої освіти до методичної роботи виступає його професійно-педагогічна мотивація, як те, що спонукає його до педагогічної діяльності.

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

В. Тугарінов вказує на те, що в межах вивчення окремого суб'єкта можна говорити як про ціннісні орієнтації, так і про цінності. Слідуючи його позиції можна сказати, що спрямованість особистості на певні цінності і є її ціннісними орієнтаціями. Вони виступають у якості життєвих цілей і основних засобів їх досягнення, а тому мають функцію важливих регуляторів соціальної поведінки (Тугарінов, 1960).

Доречим в межах нашого дослідження є напрацювання В. Сластьоніна, який на основі позначення особливостей соціальних взаємин, створив таку ієрархічну класифікацію педагогічних цінностей:

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

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

- особистісно-педагогічні цінності (соціально-психологічні утворення, у яких відображаються цілі, мотиви, ідеали й настанови особистості педагога та які складають у сукупності систему його ціннісних орієнтацій) (Сластьонін, 1997).

З цього слідує, що ціннісні орієнтації – це усвідомлений вибір цінностей окремого конкретного індивіда, реалізовані в дійсності, що здатні впливати на самоорганізацію, цілепокладання, планування особистості; є чинником, який регулює і частково детермінує мотивацію.

Суспільна система цінностей виконує роль еталону, зразка для окремої особистості, яка постійно співвідносить з ними власні цінності. Особливо це стосується професійних і навчальних цінностей, які апріорі є суспільно зумовленими. Їх існування об'єктивоване відповідними документами, що регламентують зміст освіти та вимоги до майбутньої професійної діяльності викладача (навчальні плани, програми, кваліфікаційна характеристика, професіограма тощо).

Професійно-педагогічні цінності є складним соціально-педагогічним утворенням, у якому зливаються цільова і мотиваційна спрямованості особистості; розуміються як норми, що регламентують професійно-педагогічну діяльність; стійкі орієнтири, за якими педагог співвідносить свою педагогічну діяльність і життя, цінності-цілі (Гриньова, 2001).

Професійно-педагогічні ціннісні орієнтації розуміються як сукупність педагогічних цінностей, прийнятих і усвідомлених особистістю, що утворюють консолідуючу основу її спрямованості та виступають регулятором ставлення педагога до довколишньої дійсності, власної діяльності та її суб'єктів; спосіб диференціації педагогом об'єктів і суб'єктів професійної діяльності за їх значущістю; система інтегрованих смислових настанов, що визначає ставлення педагога до сутнісних боків професійної діяльності (мети, предмета, змісту, засобів, результату, оцінки) і до її суб'єктів.

Існує переконання, що ціннісні орієнтації викладача закладу вищої освіти можуть мати різну спрямованість – на себе як на особистість (самопізнання, самореалізація, самозбереження тощо), на особу іншої людини (доброзичливі взаємини, спілкування, підтримка, співпереживання тощо) і на діяльність (досягнення результатів, організація діяльності, осмислення діяльності тощо).

Одним з ключових видів професійно-педагогічних ціннісних орієнтацій майбутнього викладача є ціннісна орієнтація на методичну роботу. За деякими твердженнями – методичну роботу віднесено до тих ціннісних орієнтацій, що відображають ставлення людини до професії і педагогічної діяльності, визначають мету й особистісний зміст цієї діяльності. З іншої точки зору, методична робота класифікується, як цінності, які відображують спрямованість

людини на певну діяльність (досягнення результатів, організація й осмислення результатів діяльності і т. ін.).

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

Зазначимо, що суб'єктивна система особистісних ціннісних орієнтацій об'єктивно виражає спрямованість і мотиви. Саме тому показниками цього компонента було обрано *професійно-зорієнтовану спрямованість особистості* (як найзагальніша форма ставлення майбутнього викладача до професійної діяльності, інтегральна характеристика внутрішньої активності, що відображає пов'язану з викладацькою діяльністю сферу його інтересів і потреб), *сформованість професійно-педагогічної мотивації та ціннісна орієнтація на методичну роботу*, що виражається у здатності приймати педагогічні цінності як значущі, розумінні необхідності їх переосмислення в контексті особливостей методичної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти; усвідомленому уявленні про соціальну й особистісну значущість методичної роботи, бажанні її здійснювати; виконанні її без зовнішніх спонукань.

1.3. Методологічні підходи підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи

Зважаючи на те, що організація наукового дослідження потребує чіткого визначення процесу пізнання, конкретних орієнтирів, шляхів, засобів його реалізації, ефективно забезпечити цей процес можливо за рахунок методології дослідження, яку В. Загвязинський і Р. Атаханов вважають ключем до наукового вивчення явищ і процесів, що веде до успіху через використання загальних і загальнонаукових підходів та принципів. Так, важливою дослідницькою

процедурою під час планування й організації процесу дослідження є визначення його методологічних основ (Загвязинський, Атаханов 2001).

У наукових джерелах зустрічаємо наступне трактування поняття «методологія» (від грец. *methodos* – метод; *logos* – наука, вчення): наука про метод пізнання й усвідомлення світу; комплекс методів дослідження, що використовуються будь-якою наукою в залежності від специфіки об'єкта, що вивчається.

Розробляючи методологію дослідження методичної роботи викладача, ми керувалися тим, що наукові підходи здатні повноцінно взаємодіяти, доповнювати один одного та розглянути вищеназваний феномен різносторонньо. Їх вибір ми здійснювали, враховуючи тенденції і функції сучасної освіти, конструктивні можливості методологічних підходів, складність об'єкта дослідження та специфіку розуміння його змісту. Таким чином, за основу наукового пізнання підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи взято: *культурологічний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи*, теоретичний аналіз яких сприяв виокремленню основних структурних компонентів методичної роботи викладача, описаних нами у підрозділі 1.2.

Зазначимо, що «підхід» у науковій літературі визначається як методологічний засіб, який передбачає методологічну основу дослідження.

Оскільки освіта на сьогоднішній день сприймається як визначальний компонент культури особистості, як система і процес її формування, спрямований а розвиток індивідуальних якостей, ми досліджуємо методичну роботу викладача з позиції культурологічного підходу.

Вивченням *культурологічного підходу* займалися такі видатні вітчизняні вчені, як Драгоманов (Заславський, Романченко, 1964), Г. Сковорода (1995), В. Сухомлинський (1977), К. Ушинський (1952) та ін.

Суть *культурологічного підходу* розкривали такі вітчизняні науковці, як М. Драгоманов (Заславський, Романченко, 1964), Г. Сковорода (1995), В. Сухомлинський (1977), К. Ушинський (1952) та ін. У наш час питанням культурологічного підходу та культури педагога знайшло широке висвітлення в

працях І. Беха (2012), І. Зязюна (2008), В. Кременя (2011), В. Огнев'юка (2011), Л. Хомич (2012), Л. Султанова (2012), Т. Шахрай (2012).

Маємо переконання, що вищезазначений підхід творить основу принципу культуровідповідності, А. Дістервега, який акцентує увагу на необхідності формувати людину відповідно до вимог середовища й часу, суспільно-історичних умов, враховуючи надбання культури й науки (Дістервег, 1998).

Особливістю культурологічного підходу є зворотній процес розкриття змісту освіти, тобто не через поняття «знання» і «вміння», через сукупність складових поняття «культура», до яких віднесено професійну, педагогічну, інтелектуальну, моральну культуру тощо. Особливо це актуально сьогодні, коли освіта розглядається як невід'ємна складова культуротворчого процесу, як культуропровідна система, спрямована на розвиток особистості. Як зазначає І. Княжева, людина не лише розвивається в процесі засвоєння культури, а й поповнює її, вдосконалює. Тому погоджуємося з науковцем, що в результаті засвоєння культурних цінностей відбувається становлення людини як особистості (Княжева, 2014).

Застосування цього підходу допомагає аналізувати методичну роботу викладача як сукупність культурологічних понять, розуміти її в загальнокультурному контексті. Особливо важлива в культурологічному підході виокремлення ціннісної спрямованості, яка є основним регулятором відбору та побудови змісту освіти з урахуванням основних досягнень людства й ціннісних орієнтацій конкретно-історичного періоду. Так, І. Ісаєв (2010) зазначає, що цей підхід забезпечує зв'язок людини з культурою як системою цінностей. Саме тому він, на наше переконання він взаємопов'язаний з аксіологічним.

Аксіологічний підхід (від грец. *axia* – цінність і *logos* – учення – філософське вчення про природу цінностей, їх місце в реальності) розглядається як методологічна основа нової філософії освіти, оскільки проектує суб'єкти освітнього процесу у світ цінностей і орієнтує їх у виборі особистісно-значущої системи ціннісних орієнтації. Вивчення наукових праць показало, що вперше даний термін було введено П. Лапі з метою виокремлення напрямку в філософії, який досліджує ціннісні орієнтації (Зязюн, 2009). Тому це поняття в

науковій літературі розглядають як категорію цінностей.

Варто відміти, що саме гуманістична педагогіка характеризується використанням аксіологічного підходу, оскільки даному напрямку науки притаманно розглядати людину як найвищу цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Психолого-педагогічний аспект аксіології як науки про цінності спрямований на вивчення взаємовідношення цінностей і людини, дослідження особистісних новоутворень, в яких спостерігається зближення понять цінності та смислу. Ці новоутворення окреслюються в термінах «ставлення», «установка», «спрямованість», «життєва позиція», «ціннісні орієнтації» та ін. (Рибалка, 2009).

У педагогічній науці вищезазначений підхід застосовується для визначення змісту цінностей як регулятора й орієнтира загальної та професійної освіти, оскільки цінності визначають форми діяльності та поведінки педагога, осмислюючи їх, можна спрогнозувати розвиток особистості в процесі професійного становлення (Княжева, 2014).

Н. Ткачова стверджує, що «аксіологічний підхід дає можливість зробити об'єктивний аналіз провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства й у світлі цього переосмислити першочергові для сьогоднішньої школи педагогічні завдання, визначити головні для неї ціннісні пріоритети» (Ткачова, 2007, с. 5). Автор наголошує на тому, що цей підхід сприяє формуванню в кожній особистості соціально значущих потреб, їх узгодженню з інтересами всього суспільства (Ткачова, 2007).

Застосування згаданого вище підходу в науковому дослідженні дає змогу охарактеризувати об'єкт дослідження як соціокультурний й особистісний феномен, простежити його розвиток, теперішнє і майбутнє, з'ясувати тенденції та перспективи такого руху і, найголовніше, – визначити його особистісну й суспільну цінність.

Феномен «підготовки майбутнього вчителя закладу вищої освіти до методичної роботи» ми розглядали як цілісне, неподільне й комплексне явище, що лежить в основі *системного підходу*. Він є провідною науковою підставою, яка дозволяє досліджувати об'єкти як системи.

Поняття «система» (у перекладі з грецького «*systema*» – ціле, складене із частин; поєднання) у словнику української мови подано як «порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням та взаємним зв'язком частин, які утворюють ціле» (Бусел, 2009). У дослідженнях І. Княжевої, яка поділяє думку У. Ешбі, зазначається, що «система» – це сукупність взаємопов'язаних, розташованих у певній ієрархії елементів якогось цілісного об'єкта (Княжева, 2014). Для прикладу, методичну культуру ми розглядаємо у наступному ієрархічному порядку: загальна культура – особистісна культура – професійна культура – професійно-педагогічна культура – методична культура. Це сприяє глибшому, цілісному, системному розумінню означеного явища.

Обґрунтуванню педагогічної методології системного підходу присвячено ряд наукових праць, в яких прослідковується спільна думка про те, що вона дозволяє розкрити цілісність досліджуваної проблеми, а також, виходячи зі складності її компонентів, визначити механізми, що породжують цю цілісність, позначити різноманітні типи зв'язків і об'єднати їх в єдину теоретичну спільність.

Теоретична система створюється з метою адекватного опису й прогнозування розвитку досліджуваного явища або процесу. Така система характеризується наявністю певного ступеня стандартизації при частковій зміні її окремих компонентів. При взаємодії із зовнішнім середовищем таку систему сприймаємо як єдине ціле.

Серед характеристик, властивих педагогічним системам, якою є методична робота викладача закладу вищої освіти, зазначається, що вона є: багатокomпонентна за рівнем складності, відкрита за характером взаємодії із середовищем, цілеспрямована за наявністю цілей, самокерована за ознакою керованості, динамічна за ознакою мінливості (Княжева, 2014).

Будь-яка система може розглядатись як елемент системи вищого порядку, водночас її елементи можуть виступати як системи нижчого порядку. В нашому дослідженні система підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи виступає як підсистема загальної професійної підготовки та підсистема формування професійно-педагогічної культури. Вона реалізується через

розроблену модель професійної підготовки та доповнення змісту стандартів вищої професійної освіти.

Отже, застосування системного підходу в дослідженні підготовки до методичної роботи дало змогу визначити сутність об'єкта дослідження, його унікальність серед інших подібних культурних явищ, що зумовлено його структурою, довести та визначити взаємодію рівнів і компонентів.

Здійснення подальших досліджень поняття «методична робота» протребує проведення ретроспективного аналізу поняття «методика», оскільки воно відіграє ключову роль в означеному феномені.

Так, Слово «методика» у перекладі з давньогрецького «methodike» означає сукупність методів. Тлумачний словник української мови поняття «методика» трактує як сукупність взаємопов'язаних способів і прийомів доцільного й ефективного проведення певної роботи; вчення про методи викладання певної науки, предмета; алгоритм, який описує послідовність методів, правил і засобів виконання роботи (Бусел, 2009).

С. Гончаренко (2001) закликає не ототожнювати поняття *методика* з «розробкою» та «рекомендаціями». З цього приводу науковець наводить твердження про те, що з точки зору педагогіки методика визначається як напрямок, що досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню студентами необхідного рівня знань, умінь та навичок, розвитку мислення, формуванню світогляду і виховання якостей громадянина своєї країни (Гончаренко, 2001).

У дослідженні І. Княжевої знаходимо такі узагальнення щодо сучасного розуміння поняття «методика»: опис зразків діяльності; послідовність дій із досягнення потрібного результату; сукупність методів, прийомів виконання певної дії; конкретизація методу, доведення його до інструкції, алгоритму; межа між теоретичним знанням і практичним досвідом; рефлексія та наукове обґрунтування предметної діяльності; вчення про методи викладання науки (Княжева, 2014).

Виходячи з вищесказаного, можемо передбачати й різні погляди на розуміння поняття «методична робота викладачів закладів вищої освіти». Воно є

важливим для нашого дослідження, оскільки підготовка студентів педагогічних спеціальностей до даного виду діяльності відбувається шляхом залучення їх до методичної діяльності у процесі їх професійного підготовки.

З метою визначення сутності поняття «методична робота» застосуємо *особистісно-діяльнісний підхід*, який у широкому розумінні надає значну перевагу діяльності щодо існування людини в суспільному та культурному середовищі.

Згідно з особистісно-діялісним підходом в процесі методичної діяльності відбувається формування методичної культури майбутнього викладача закладу вищої освіти. За словами І. Зимньої, особистісна складова цього підходу полягає в тому, що все навчання будується з урахуванням попереднього досвіду, особистісних особливостей, мотивів, ціннісних орієнтацій, цілей, інтересів (Зимняя, 2000). Саме тому положення даного підходу дозволило визначити зміст ціннісного, мотиваційного та особистісного компонентів методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти.

Для початку доцільно здійснити аналіз поняття «*діяльність*», яке в більш широкому розумінні визначають як спосіб буття людини у світі, здатність її вносити зміни в дійсність. Більше конкретики знаходимо у працях С. Рубінштейна: діяльність – особлива форма людської активності, що свідомо регулюється й водночас породжує свідомість. Вона перетворює дійсність і внутрішній світ людини, змістом якої виступає зміна і трансформація довкілля на основі засвоєння та розвитку наявних форм культури (Рубінштейн, 2002). Л. Лук'янова, О. Аніщенко «діяльність» розуміють як активну взаємодію людини із середовищем, в процесі якої вона досягає поставленої мети, що виникла внаслідок прояву потреби (Лук'янова, Аніщенко, 2014).

Особливим видом соціальної діяльності, яка спрямована на передачу новим поколінням накопичених людством досвіду і культури, створення умов для їх особистісного розвитку – є педагогічна діяльність, яка може здійснюватися професійно та непрофесійно. Професійно-педагогічна діяльність – це діяльність педагогів із наявністю спеціальної освіти, сформованістю спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання своїх професійних функцій та

обов'язків (Ракова, 2008, с. 32).

Серед різних видів професійної діяльності (викладання, виховання, управління) важливе місце посідає методична робота викладача, яка полягає в процедурі планування, конструювання, вибору й використання засобів навчання, які потребують постійного вдосконалення (Шаган, 2010, с. 11).

Однак, вивчаючи науково-педагогічну та методичну літературу в пошуках розуміння поняття «методична робота», часто знаходимо близьке йому поняття «методична діяльність».

Зокрема, заслуговує на увагу визначення І. Жерносека, який *методичну діяльність* розкриває як таку, що спрямована на удосконалення професійних якостей, збагачення й оновлення наявної системи знань і умінь педагогів, розвиток їх особистісних якостей, самореалізацію у процесі професійної діяльності в поєднанні з гуманізмом, високою загальною культурою, моральністю, активністю та комунікабельністю, творчою уявою, самокритичністю тощо (Жерносек, 2007).

Зарубіжні дослідники Т. Руднева та Н. Соловова поняття «методична діяльність» розглядають ширше ніж поняття «методична робота», вважаючи її самостійним видом професійно-педагогічної діяльності, яка передбачає процедуру виконання методичних розробок; методична робота визначається автором як спланована діяльність педагогів, спрямована на вдосконалення існуючих і розробку нових принципів, форм та методів організації навчального процесу (Руднева, Соловова, 2012).

С. Гончарова розуміє методичну діяльність як специфічний вид освітньої діяльності, змістом якої є системна єдність створення методики її апробація, впровадження та застосування (Гончарова, 1997).

Вагомим для нашого дослідження є визначення О. Куцевол, яка тлумачить методичну роботу як поєднання інтелектуальної і практичної діяльності, спрямованої на створення моделі майбутньої предметно-педагогічної взаємодії з студентами, проектування, конструювання й реалізацію її змісту й технології в навчально-виховному процесі (Куцевол, 2007).

Погоджуємося з думкою Н. Майєр, яка професійно-методичну діяльність розглядає в єдності таких її видів: навчальна діяльність (полягає в організації та здійсненні процесу навчання); виховна діяльність (організація виховного впливу); методична діяльність (планування, конструювання, вибір і використання засобів навчання); науково-дослідна діяльність із методик навчання (самоосвіта, підвищення кваліфікації, вивчення передового педагогічного досвіду) (Майєр, 2014).

Вважаємо, що рушійними силами професійно-методичної діяльності є сформованість позитивних професійно-орієнтованих мотивів, цінностей, інтересу в досягненні успіху, а також, виходячи з теорії потреб А. Маслоу, бажання самоповаги та загального визнання (Маслоу, 1999).

Аналіз методичної діяльності викладача зумовив розуміння методичної роботи як системної характеристики сутнісних властивостей особистості, спрямованих на самовизначення в професійній діяльності з подальшим саморозвитком і самовдосконаленням. В інтегральному розумінні даного явища особистість і діяльність не просто розвиваються одночасно, а оволодіння професійно-методичною діяльністю становить основний зміст розвитку особистості.

Отже, застосований нами особистісно-діяльнісний підхід розкриває формування особистості викладача в поєднанні з професійно-методичною діяльністю. Особистісна складова націлює на врахування у процесі підготовки майбутнього викладача до методичної роботи їхніх ціннісних орієнтацій, мотивів, індивідуальної траєкторії розвитку тощо; діяльнісна – передбачає можливість свідомого вибору мети, конструювання програми її реалізації завдяки використанню включених у культурний простір і здатних відтворюватися методичних продуктів.

Оскільки в підготовці викладача до методичної роботи вбачаємо не лише його особистісну, але й діяльнісну сторону, яка функціонує на основі знань, умінь та навичок, то не менш важливим для нашого дослідження й *компетентнісний підхід*.

На рівні конкретно-наукової методології в нашому дослідженні

представлено сукупність методів науково-педагогічного дослідження; теоретичні та емпіричні, які використовувались на різних етапах науково-пошукової роботи.

Також, цей рівень педагогічної методології, представлений принципом культуровідповідності, згідно з яким, навчання повинно відбуватися в контексті культури; зміст освіти має спрямовуватись в її русло та відображати культурні цінності суспільства, що актуально й сьогодні.

Визначимо принципи на засадах яких побудовано дослідження методологічних засад методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти (рис. 1.6).

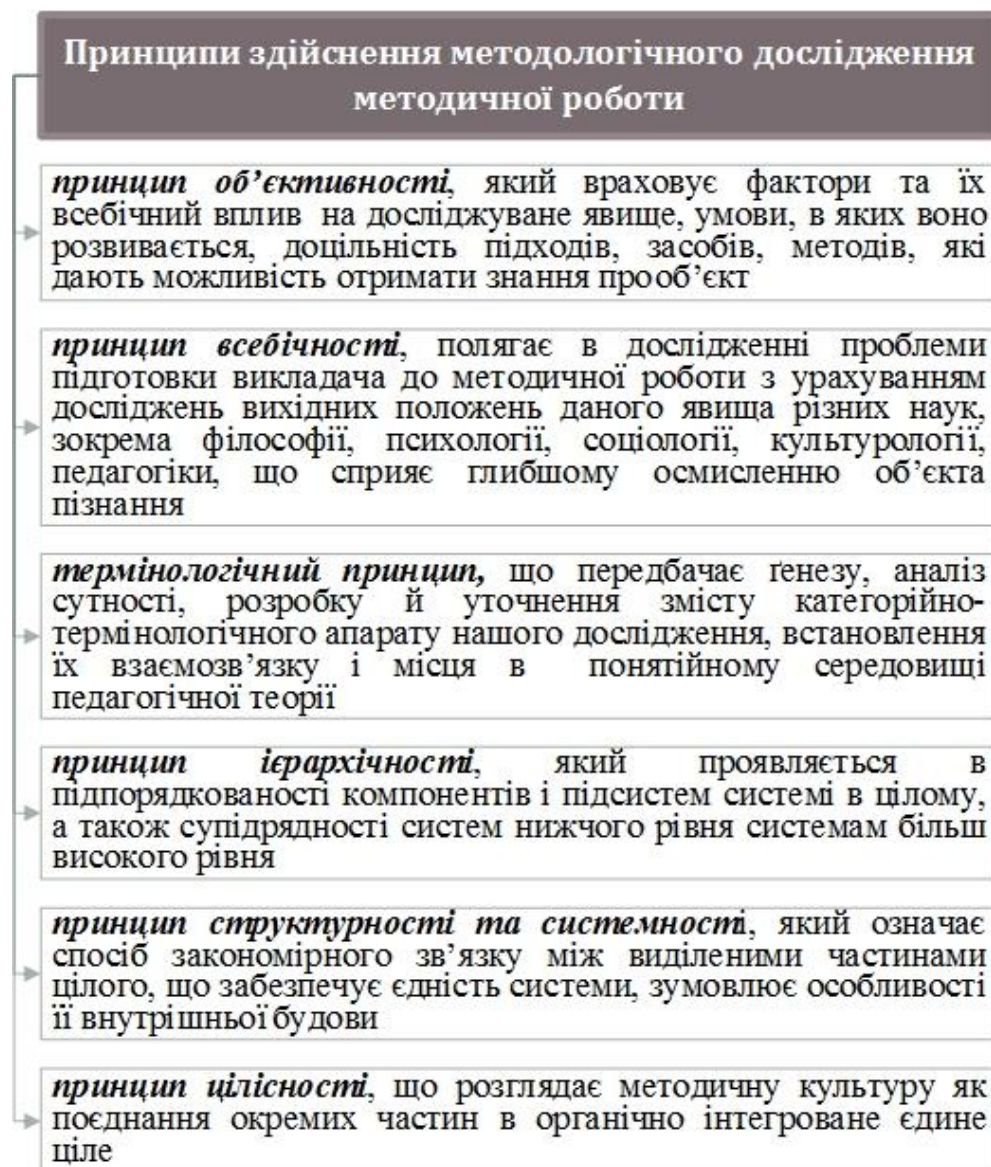


Рис. 1.6. Принципи здійснення методологічного дослідження

Підводячи підсумки, зазначимо, що в основі розробки методології нашого дослідження лежить міждисциплінарне вивчення проблеми. Зокрема, філософська методологія представлена ідеями розвитку та формування особистості, її культури та цінностей; методологія психології, в нашому дослідженні, розглядає процес формування особистості та вплив зовнішніх і внутрішніх чинників на цей процес; соціологічна методологія визначає культуру як спосіб функціонування цінностей, з урахуванням соціально-історичних передумов, та визначає форми інтеграції культурних елементів. Методологія педагогічної науки сприяє побудові знань про методичну діяльність викладача як інтегративну характеристику його особистості й діяльності.

Висновок до розділу 1

На основі узагальнення поглядів учених та аналізу освітньої нормативно-правової бази встановлено, що підготовка майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи – особистісне утворення, оскільки вона розглядається в контексті власного розвитку викладача. Впродовж набуття свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій.

До структури методичної роботи викладача закладу вищої освіти віднесено компоненти, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, а саме: *когнітивний* (являє собою сукупність засвоєних та усвідомлених в процесі здобуття фахової освіти майбутнім викладачем знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в професійній діяльності), *особистісно-творчий* (представлений професійно-визначальними якостями й методичною

інноваційністю, що надає педагогічній діяльності викладача яскраво-вираженого особистісного характеру), *рефлексивно-оцінний* (визначається здатністю до рефлексії та творчого саморозвитку, а також здатністю до оцінювання результатів методичної роботи) та *ціннісно-мотиваційний* (сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість педагогічної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти, яка характеризується для нього високою значимістю методичної роботи, усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.).

На рівні конкретно-наукової методології в нашому дослідженні представлено сукупність методів науково-педагогічного дослідження; теоретичні та емпіричні, що використовувались на різних етапах науково-пошукової роботи, які дозволили виокремити сукупність методологічних підходів, які взято за основу дослідження процесу підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи взято, а саме: *культурологічний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.*

РОЗДІЛ 2

МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

2.1. Гіпотетична модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи

Моделювання виступає базою для будь-якого методу наукового дослідження, як теоретичного (за якого використовуються різного роду знакові, абстрактні моделі), так і експериментального (який використовує предметні моделі). Досліджуючи процес підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи прийнято модель розглядати як штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм чи формул, який, будучи схожим на досліджуваний об'єкт (чи явище), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта. У словнику професійної освіти знаходимо подібне визначення моделі як зразка, примірника чого-небудь; зменшеного відтворення якоїсь споруди, механізму; типу, марки, зразка конструкції; схеми для пояснення якогось явища або процесу (Гончаренко, 1997).

Ряд фахівців присвятили свої дослідження феномену педагогічного моделювання. Так, Андрієвський (2015) вважає, що структура моделі має охоплювати прогностично зорієнтовані мету і конкретизовані завдання, а також адекватний механізм їх реалізації в ієрархічній структурі функціонування закладу вищої освіти на основі дієвого зворотного зв'язку (Андрієвський, 2015). Це спричинено тим, що процес підготовки викладача до методичної роботи є складовою динамічної системи, яка функціонує в суспільному і особистісному аспектах, взаємопов'язаних один із одним. Кожний із компонентів може бути розглянутий як складова частина іншої системи більш високого чи нижчого рівня. Найбільш раціональною формою опису такого процесу, на думку, є побудова концептуальної моделі предметної галузі, в якій у якості когнітивних

метафор виступають різноманітні інтегровані елементи. Своєю чергою, концептуальним доменом процесу підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи може бути будь-яка послідовність організації їх професійного досвіду.

Ключове у цьому процесі поняття «модель» (англ. model; лат. modulus – «міра, аналог, зразок») розглядається як відтворення чи відображення об'єкта, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи характеристики об'єкта дослідження.

У широкому розумінні це поняття трактується в методичному словнику педагогічних термінів: «знаковий образ об'єкта або системи об'єктів, що використовується як «замінник» і засіб вивчення» (Азімов, Щукін, 2009, с. 145). Із наведених вище визначень випливає, що модель не є копією і дублікатом об'єкта, повинна замінити їх у такий спосіб, щоб її вивчення дозволяло отримати нову інформацію про них; вона повинна відображати провідні ознаки, факти, зв'язки і відношення об'єкта.

Сутність моделювання як методу науки полягає в тому, що досліджуваний об'єкт заміщається більш простим за структурою і доступним вивченню об'єктом, еквівалентним оригіналу. При цьому вивчення моделі дає нову інформацію про оригінал. Модель є не тільки засобом отримання нових знань про об'єкт, а й засобом їх фіксації.

За словами О. Столяренко (2015), у процесі моделювання відбувається уявне розкладання реальної системи – оригіналу на елементи, які так чи інакше пов'язані між собою (с. 45).

В. Биков (2005) визначає суттєві аспекти моделювання: цільова складова, змістово-інформаційна, учительська складова педагогічної системи, освітній мікросоціум, система засобів навчання, технологічна складова, навчальні приміщення (с. 7-8).



Рис. 2.1. Гіпотетична модель

Модель підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи у процесі професійної підготовки носить гіпотетичний характер і служить основою для реалізації навчального процесу в педагогічному закладі. У цьому дослідженні модель являє собою відкриту педагогічну систему з наявністю багатьох зовнішніх і внутрішніх факторів, які в свою чергу є умовами процесу підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної діяльності. Оскільки моделювання полягає у виділенні суттєвого в досліджуваному об'єкті, ми відбирали головні чинники функціонування складної системи підготовки викладачів (а саме підготовки до методичної роботи), абстрагуючись від інших.

Так, на основі здійсненого аналізу теоретичних аспектів організації методичної роботи викладача закладу вищої освіти, для створення «нової системи» удосконалення їхнього підготовки до даного виду діяльності розроблена відповідна гіпотетична модель підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи (рис. 2.1). Вона містить три блоки: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний.

Теоретико-методологічний блок визначає мету, завдання, методологічні підходи, принципи підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи та її компоненти.

У загальному розумінні поняття «мета» в педагогіці означає очікуваний, бажаний стан об'єкта, який обов'язково передбачає досягнення прогнозованого результату.

Мета гіпотетичної моделі – підготовка майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

Для досягнення поставленої мети нами визначено завдання, які розуміємо як «запланований, наперед визначений обсяг роботи» (Бусел, 2009):

1. Сформувати систему ціннісних орієнтацій студентів та стимулювати стійку позитивну професійно-особистісну мотивацію.
2. Сприяти розвитку методичної компетентності та методичної майстерності.
3. Вдосконалювати професійно-визначальні якості та методичну

інноваційність.

4. Сприяти розвитку у майбутніх викладачів здатності до рефлексії саморозвитку, оцінювання своєї методичної роботи.

Модель підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи побудована з урахуванням таких методологічних підходів: *культурологічного, аксіологічного, системного, особистісно-діяльнісного, компетентнісного.*

Оскільки будь-який педагогічний процес як система взаємопов'язаних компонентів функціонує згідно з певними керівними положеннями, вважаємо необхідним розкрити принципи підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Принципи підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи

Так, реалізація *принципу спрямування освітнього процесу на методичну діяльність* передбачає таку організацію навчального процесу, у ході якого студенти долучаються до різних видів методичної роботи викладача закладу вищої освіти (виховної, навчальної, методичної та ін.); формування оптимального змісту освіти, вибір форм, методів навчальної діяльності майбутніх викладачів, які б сприяли ефективній їх підготовці до методичної роботи.

Реалізуючи принцип варіативності та свободи вибору в методичній діяльності майбутнього викладача варто звернути увагу на необхідність ознайомлення студентів з основними методичними лініями, реалізованими в

закладі вищої освіти, з їх концептуальними основами; формування уявлень про очікувані варіативні умови; навчання обґрунтованого вибору методичної лінії, підручника, форм, прийомів і методів навчання; накопичення досвіду варіативної методичної роботи та досвіду творчого підходу до розв'язання методичних задач.

Суть принципу реалізації методичної діяльності студентів на рефлексивній основі полягає в осмисленні майбутніми викладачами закладу вищої освіти власної методичної роботи та її результатів, здатності оцінити, виокремити передовий педагогічний досвід, скласти план професійно-особистісного розвитку.

Теоретико-методологічний блок також містить визначені раніше компоненти методичної роботи викладачів закладу вищої освіти, а саме: *когнітивний, особистісно-творчий, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний*, на формування яких зорієнтовані доповнені зміст, форми, методи.

Змістово-діяльнісний блок моделі підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи включає: зміст, форми, методи, які реалізуються поетапно та розкриваються нами у програмі підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

Програма підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи розроблена з метою впровадження в освітню практику вищих навчальних закладів удосконалених змісту, форм, методів, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів до методичної роботи. Зокрема, це розширена тематика дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогічна майстерність», створення та використання індивідуального методичного портфолію; тренінг, спрямований на формування мотиваційної сфери студентів до методичної діяльності; комунікативний тренінг; семінар-практикум креативності майбутніх учителів; комплекс вправ; впровадження спецкурсу «Методи викладання фахових дисциплін» як вибіркової дисципліни.

Змістово-діяльнісний блок включає етапи підготовки викладача закладу

вищої освіти до методичної роботи.

У дослідженнях науковців знаходимо різноманітні етапи підготовки викладача до методичної роботи. Зокрема, Ю. Бойчук виділяє підготовчий, стимулювально-пізнавальний, змістово-практичний та аналітико-результативний етапи (Бойчук, 2010). І. Анненкова передбачає чотири етапи підготовки до методичної роботи: перший етап (виникнення) сприяв усвідомленню студентами особистісної значущості методичної роботи; другий етап (становлення) передбачав оволодіння студентами теоретичними й емпіричними знаннями з основ методичної роботи; на третьому етапі (зрілості) відбувалося застосування набутих знань і вмінь у навчально-пізнавальній діяльності; на четвертому етапі (перетворення) здійснювалися використання і корекція набутих знань, умінь і навичок у ході педагогічної практики (Анненкова, 2003).

Поняття «етап» тлумачиться як «певна частина періоду, дистанції» (Бусел, 2009). Ми розглядаємо чотири етапи підготовки викладача закладу вищої освіти до методичної роботи, які взаємопов'язані й цілісно формують компоненти методичної роботи викладача: ознайомлювально-стимулюючий; навчально-продуктивний; творчо-діяльнісний; рефлексивно-аналітичний (рис. 2.2).

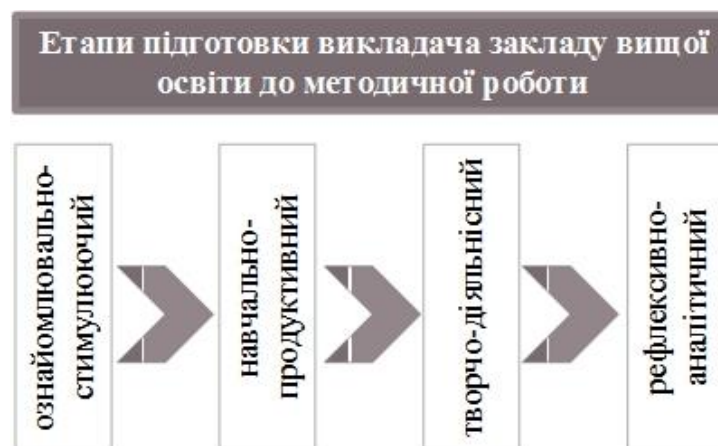


Рис. 2.3. Етапи підготовки викладача закладу вищої освіти до методичної роботи

Вони розроблені з урахуванням *принципу послідовності та наступності*, що полягає в планомірному переході від одного етапу до

іншого; виключаємо можливість упущення одного з них, оскільки це порушить принцип *цілісності*; передбачаємо, що проходження цих етапів приведе до завершеності процесу підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи. Однак не випускаємо й того, що при зміні умов чи перенесенні її у сферу вивчення фахового предмету, етапність її формування та дослідження цього явища можуть бути продовжені.

Кожен етап має певні цілі:

– *ознайомлювально-стимулюючий*: стимулювати майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної діяльності та розвитку ціннісних орієнтацій (ціннісно-мотиваційний компонент); ознайомлення зі змістом, видами та способами реалізації методичної роботи викладача закладу вищої освіти (когнітивний компонент); ознайомити із творчою методичною роботою викладача та стимулювати розвиток особистісних якостей, необхідних для здійснення цієї діяльності (особистісно-творчий компонент); спрямовувати студентів до здійснення самоаналізу, запобігати помилкам у методичній роботі (рефлексивно-оцінний компонент);

– *навчально-продуктивний*: навчити здійснювати методичну роботу, сприяти розвитку ціннісних орієнтацій (ціннісно-мотиваційний компонент); формувати знання студентів про поняття «методична робота викладача закладу вищої освіти» та її структурні компоненти (когнітивний компонент); розвивати комунікативні та організаторські здібності майбутніх викладачів; сприяти прояву творчості педагогічної дії (особистісно-творчий компонент); формувати у студентів вміння здійснювати самоаналіз та вивчати досвід викладачів-практиків із метою поповнення власного (рефлексивно-оцінний компонент);

– *творчо-діяльнісний етап*: формувати систему ціннісних орієнтацій та стійку позитивну професійно-особистісну мотивацію студентів (ціннісно-мотиваційний); розвивати здатність до творчої реалізації методичної компетентності та методичної майстерності майбутніх викладачів закладу вищої освіти (когнітивний); сприяти розвитку методичної інноваційності, творчих професійно-визначальних якостей (особистісно-творчий компонент);

сформувати здатність до педагогічної рефлексії, оцінювання методичної роботи та здатність до саморозвитку (рефлексивно- оцінний);

– *рефлексивно-аналітичний*: на основі самопізнання формувати стійку методичну мотивацію; викликати потребу в професійній самореалізації (ціннісно-мотиваційний компонент); удосконалювати методичну компетентність та методичну майстерність майбутніх викладачів (когнітивний компонент); продовжувати формувати комунікативні здібності, організаційні якості, здатність до емпатії, мобільність майбутніх викладачів (особистісно-творчий); розвивати здатність студентів до саморозвитку на основі рефлексії та оцінювання методичної роботи; вивчення та впровадження досвіду викладачів у власну практику (рефлексивно-оцінний).

Реалізація запропонованих етапів підготовки викладача закладу вищої освіти до методичної роботи буде відображатись крізь призму розробленої програми реалізації моделі, завдання кожного етапу, спрямовані на формування системи ціннісних орієнтацій, стійкої професійно-особистісної мотивації; методичної компетентності та методичної майстерності; розвитку творчості та професійно-визначальних якостей; здатності до рефлексії й саморозвитку та здатності до оцінювання методичної діяльності.

Результативний блок запропонованої моделі відображає результати, на досягнення яких спрямована модель: підготовка майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, ефективність здійснення якої проявляється в критеріях і показниках. Тому, до результативного блоку моделі ми віднесли критерії, які відповідають визначеним компонентам готовності до методичної роботи: *когнітивний, особистісно-творчий, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний*.

Також запропоновано три рівні визначення готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи: *адаптивний, репродуктивний, творчий*.

Адаптивний характеризується низькою мотиваційною сферою та системою ціннісних орієнтацій, що склалася внаслідок поганої адаптації до здійснення методичної діяльності. Методична компетентність перебуває на

наслідувальному рівні, і навіть якщо викладачі володіють знаннями з окремих педагогічних дисциплін, адаптивний рівень методичних знань не забезпечує цілісність виконання методичної діяльності. Методична робота проявляється на адаптивному рівні не має ефективності щодо організації елементів навчально-виховного процесу; містить лише поверхневий аналіз педагогічних ситуацій без відповідного висновку; відмічаємо невміння висловити та обґрунтувати свої методичні ідеї, не кажучи вже про методичні розробки.

Репродуктивний рівень готовності до методичної роботи свідчить про епізодичну або ситуативну спрямованість на методичну діяльність, професійно-особистісна мотивація тут пасивна. Знання з методик навчальних фахових дисциплін сформовані на репродуктивному рівні, їх застосування на практиці не приносить високих результатів, оскільки побудоване на репродуктивній основі. Методична діяльність базується на застосуванні «готових» знань і за готовою інструкцією. Такі ознаки, як творчість діяльності, ініціативність, наполегливість педагога, не є властиві даному рівню. Методична майстерність реалізується на основі раніше здобутих знань та через дотримання різних інструкцій, рекомендацій, настанов, зразків; викладач володіє знаннями про педагогічну техніку, намагається проявляти артистизм та керувати емоційно-вольовою сферою, хоча вона не завжди коректно проявляється.

Творчий рівень визначається стійкою професійно-особистісною мотивацією, сформованістю системи ціннісних орієнтацій на високому рівні. Респондентам властивий високий рівень психолого-педагогічних, методичних знань, які вони вміють інтегрувати в багатопредметному освітньому середовищі закладу вищої освіти в поєднанні з різноманітними технологіями навчання. На цьому рівні викладачі володіють методичною грамотністю і методичним мисленням, що проявляється в успішності всіх видів методичної діяльності. Методична майстерність характеризується творчістю, проявляється у розробці та проведенні нетрадиційних занять, різноманітності інноваційних форм методичної діяльності; вмінні на високому рівні моделювати, прогнозувати, розв'язувати та аналізувати педагогічні ситуації та методичні задачі.

Модель підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи побудована з урахуванням педагогічних умов, які забезпечуватимуть ефективність запропонованої моделі.

Поняття «умова» в педагогічному словнику розуміється як «обставина, що зумовлює появу або розвиток того чи іншого процесу та є інваріантною для будь-якої діяльності» (Новіков, 2013).

У нашому дослідженні «педагогічні умови» розумітимемо як *обставини, сукупність заходів, які сприяють успішній підготовці майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи*. З метою виокремлення педагогічних умов процесу підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи ми здійснили теоретичний аналіз праць учених, які досліджували проблему методичної діяльності педагога.

В. Гриньова визначає такі умови підготовки викладачів до методичної роботи: цілісність, безперервність і системність процесу розвитку педагогічної діяльності; побудова змісту та структури навчально-виховного процесу відповідно до завдань та основних компонентів педагогічної діяльності; орієнтація педагогічного процесу на суб'єктивну позицію студента як носія загальнолюдських і культурних цінностей; формування позитивної мотивації студентів до навчально-виховного процесу, педагогічної діяльності, педагогічної культури на основі максимальної інтенсифікації учіння студентів; залучення їх до діяльності, яка моделює майбутню професійну діяльність; створення сприятливого емоційно-психологічного мікроклімату на заняттях; урахування емоційного самопочуття студентів (Гриньова, 2001).

С. Чорна акцентує необхідність забезпечення таких організаційно-педагогічних умов, як: зорієнтованість навчально-виховного процесу на підготовку до методичної роботи; цілеспрямоване формування позитивної мотивації до педагогічної діяльності та стійкої потреби в саморозвитку методичної діяльності; впровадження системи наставництва та оптимальної сукупності форм і методів організації педагогічного процесу, спрямованого на підготовку до методичної роботи; орієнтація педагогічної практики на формування методичних вмінь (Чорна, 2008).

I. Пальшкова (2009) пропонує такі умови підготовки викладача закладу вищої освіти до методичної роботи: відображення у змісті навчальних предметів методичної діяльності як історично, соціально і суб'єктно-персоніфікованого феномена; використання у навчальному процесі пізнавальних ситуацій, що спонукають майбутніх викладачів до усвідомлення цілей, змісту і засобів професійної діяльності крізь призму їхньої культурної відповідності історичним і соціальним обставинам; упровадження інтерактивних форм навчання, що забезпечують набуття майбутніми викладачами досвіду пізнання і критичного осмислення практики навчання і виховання за відповідними культурними зразками і нормами професійної діяльності (Пальшкова, 2009).

Проведений аналіз визначених умов підготовки майбутніх викладачів різними вченими сприяв виокремленню нами таких умов підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи:

– створення освітнього середовища спрямованого на формування системи ціннісних орієнтирів, професійно-особистісної мотивації майбутніх викладачів закладу вищої освіти;

– удосконалення змісту, форм, методів навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, спрямованого на формування кожного компонента методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти;

– залучення студентів до методичної діяльності з метою накопичення власного досвіду та формування в них здатності до саморозвитку.

Перша умова – створення освітнього середовища, спрямованого на формування системи ціннісних орієнтацій та професійно-особистісної мотивації майбутніх викладачів закладу вищої освіти. Зазначена умова побудована з урахуванням аксіологічного підходу, оскільки готовність до методичної діяльності формується в процесі набуття викладачем системи ціннісних орієнтацій (загальнолюдських; особистісно-професійних; ціннісних орієнтацій щодо здійснення професійно-методичної діяльності). Вважаємо, що формування системи ціннісних орієнтацій сприятиме й розвитку стійкої професійно-особистісної мотивації студентів до здійснення методичної роботи.

Для реалізації цієї умови впроваджено використовували систему заходів, що сприяли розвитку системи ціннісних орієнтацій та професійно-особистісну мотивацію студентів (групові та індивідуальні бесіди, практичні та тренінгові вправи, ігри тощо).

Друга умова – удосконалення змісту навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, спрямованого на підготовку викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи. Виокремлення даної умови спричинено здійсненим аналізом нормативних документів організації освітнього процесу. Виявлено, що деякі дисципліни не розкривають сутності розуміння поняття «методична робота викладача»; відсутні й відомості про компоненти даного виду діяльності, шляхи до її готовності. Тому стверджуємо, що змісту для підготовки до методичної роботи майбутніх викладачів не достатньо, внаслідок чого необхідно його збагатити відповідними матеріалами. Для реалізації цієї умови запропоновано вибірккову дисципліну «Методика викладання фахових дисциплін», суть якої розкрито в описі програми реалізації гіпотетичної моделі.

Третя умова – залучення студентів до методичної діяльності з метою накопичення власного досвіду та формування в них здатності до саморозвитку. Висуваючи цю умову, ми керувались тим, що підготовка до методичної роботи викладачів закладу вищої освіти потребує осмислення й закріплення набутих цілей, змісту, способів організації методичної діяльності на практичному рівні, що можливе лише внаслідок набуття власного досвіду. У науковій літературі поняття «досвід» розглядається як практичне засвоєння знань, умінь та навичок; як відображення у свідомості людини об'єктивного світу, отримане через сприйняття (Бусел, 2009).

Ми в повній мірі погоджуємося із думками науковців щодо педагогічного досвіду. Оскільки загальна культура формується на основі соціально-історичних передумов, то культурі особистісній (у нашому випадку методичній) передусе досвід. Набуття особистістю досвіду відбувається лише шляхом залучення її до діяльності. Тому для реалізації даної умови ми залучали студентів до активної методичної діяльності шляхом підготовки, організації, проведення занять чи їх фрагментів; відвідування майстер-класів досвідчених викладачів; спостереження

та участі в різних видах методичної роботи закладу вищої освіти; застосовували вправи, тренінги тощо.

Отже, вважаємо, що запропонована модель являє собою цілісну систему, яка здатна забезпечити ефективне формування методичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки.

2.2. Програма реалізації запропонованої моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи

Продукт

На етапі формувального експерименту нами розроблена та впроваджена експериментальна програма з метою поетапного формування методичної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі професійної підготовки.

У нашому дослідженні програму розглядатимемо як інструктивно-методичний документ, чітко визначений план заходів, спрямованих на забезпечення підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

Розробляючи програму, ми враховували й те, що з метою ефективної підготовки студентів до методичної роботи їх навчальний процес повинен мати багатофункціональний характер: аналітична робота (вивчення і аналіз досвіду роботи викладачів, власної діяльності); діагностична (вивчення студентів, діагностика рівня їх розумового розвитку, розуміння їх потреб, інтересів); конструктивна (розробка планів, конспектів, організація та проведення різноманітних форм навчальної діяльності), контрольна-оцінна (аналіз і оцінювання методичної діяльності), рефлексивна (аналіз своєї діяльності та поведінки, досягнень і труднощів, особистісних якостей у процесі методичної діяльності).

Програма підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи передбачає, в процесі вивчення професійно-орієнтованих

дисциплін і проходження педагогічної практики студентами, реалізацію доповнених змісту, форм та методів, що спрямовуються на формування кожного структурного компонента методичної роботи майбутніх викладачів закладів вищої освіти упродовж наступних етапів: *ознайомлювально-стимулюючий, навчально-продуктивний, творчо-діяльнісний, рефлексивно-аналітичний*.

Ознайомлювально-стимулюючий етап спрямований на формування в майбутніх викладачів системи ціннісних орієнтацій, стійкої мотиваційної сфери до здійснення методичної діяльності та формування їх методичної культури. Хоча цей етап у цілому носив стимулюючий характер, однак, щоб не порушувати системність досліджуваного процесу, визначено заходи, які передбачали формування кожного компонента методичної роботи майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

Так, за час проведення даного етапу реалізації програми під час вивчення навчальної дисципліни «Вступ до спеціальності» із студентами проводилися групові та індивідуальні бесіди з елементом переконання, навіювання, метою яких було формування у студентів потреби здійснювати методичну роботу.

Під час вивчення навчальної дисципліни «Загальні основи педагогіки» студентам пропонувалося виконання комплексу вправ, метою яких було формування професійної мотивації. Майбутнім педагогам запропонували таблицю, яку необхідно було заповнити у кілька кроків: спершу вони записували свої наявні знання й можливість їх реалізації у методичній роботі, потім вказували свої побажання стосовно набуття нових знань, на завершення фіксували те що вони дізналися.

Також, щоб спрямувати студентів на методичну роботу, викликати бажання вдосконалювати особистісні та професійні риси викладача, формувати систему ціннісних орієнтацій, проведений тренінг «Мотивація професійної діяльності майбутнього викладача». Основне його завдання – стимулювати мотиваційну сферу студентів для здійснення методичної діяльності, викликати бажання вдосконалювати особистісні та професійні риси, викликати інтерес до методичної роботи.

Під час вивчення дисципліни «Вступ до спеціальності», змістового модуля «Загальні основи педагогічної діяльності і особистості педагога» проведено круглий стіл на тему «Яким повинен бути сучасний викладач?», в якому взяли участь студенти, викладачі, запрошені колеги. В ході обговорення проблеми студенти мали змогу висловити свої погляди стосовно якостей сучасного педагога, почути погляди викладачів-практиків, позиція яких висвітлювала сучасні вимоги до особистості й діяльності педагога з урахуванням вимог нормативно-правової бази.

З метою контролю якості виконання багатофункціональної методичної діяльності та накопичення досвіду для студентів запропоновано використання індивідуального методичного портфолію, адже накопичення й передача досвіду є важлива для підготовки до методичної роботи.

Використання індивідуального електронного методичного портфолію в нашому дослідженні зумовлене двома аспектами: необхідністю мотивації студентів до підготовки до методичної роботи та організацією оцінювання методичного розвитку майбутніх викладачів закладу вищої освіти.

За час реалізації *навчально-продуктивний етапу* програми підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи увагу було сконцентровано на засвоєнні студентами знань про методичну роботу викладача закладу вищої освіти, її компоненти та практичне застосування отриманих знань під час здійснення методичної діяльності. На цьому етапі було введено спецкурс «Методика викладання фахових дисциплін», який пропонувався студентам як вибіркова дисципліна. Мета вивчення полягає у формуванні знань студентів про методичну роботу викладача закладу вищої освіти в процесі викладання фахових дисциплін, її методологічні основи, структурні компоненти та шляхи формування. Курс «Методика викладання фахових дисциплін» розрахований на 90 загальних годин, з них 18 год – лекційні заняття; 18 год – семінари з елементами практикуму; 34 год – самостійна робота студентів; 20 год – індивідуальна робота (Додаток Г).

Метою викладання навчальної дисципліни «Методика викладання фахових дисциплін» є надання студентам цілісної і логічно-послідовної системи

знань про підготовку кадрів закладу вищої освіти; розкриття концепції, основ теорії та методики викладання навчальних дисциплін у системі вищої педагогічної освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни є:

- ознайомити студентів зі структурою і змістом навчального процесу у закладі вищої освіти, з особливостями роботи викладачів;
- забезпечити оволодіння педагогічними формами освітньої взаємодії зі студентами; навчити творчо застосовувати знання і способи діяльності, засвоєні під час вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу;
- навчити планувати, організовувати і аналізувати різноманітні види навчальних і позааудиторних занять, використовувати найбільш ефективні методи навчання, виховання і розвитку студентів;
- стимулювати набуття початкового досвіду ведення науково-методичної роботи та дослідно-експериментальних форм педагогічної діяльності.

У контексті вивчення даної дисципліни студенти одночасно з теоретичним засвоєнням знань про методичну діяльність викладачів залучались до практичного ознайомлення з таким видом діяльності: вивчення різноманітної документації освітнього процесу; ознайомлення з методичним комплексом; спостереження таких форм роботи. Це сприяло цілісному формуванню знань студентів про методичну роботу викладача закладу вищої освіти.

Творчо-діяльнісний етап полягав у підготовці студентів до методичної роботи на основі залучення їх до творчої методичної діяльності; використання нетрадиційних форм, що вдосконалюють кожен компонент методичної роботи.

На цьому етапі запропоновано навчальну дисципліну «Педагогічна майстерність» доповнити темами «Методична інноваційність викладача закладу вищої освіти», «Методична майстерність як елемент педагогічної майстерності», «Методична мобільність викладача», які формують особистісно-творчу складову методичної культури.

I, наостанок, *рефлексивно-аналітичний* етап передбачав реалізацію заходів, які спрямовувались на формування у студентів здатності до самопізнання та самоаналізу результатів власної методичної діяльності; уміння

вивчати та впроваджувати передовий педагогічний досвід і формувати свої оцінні судження.

На цьому етапі у процесі навчальної практики студенти спостерігали різноманітні майстер-класи, брали участь у методичних засіданнях кафедр закладу вищої освіти, писали звіти спостережуваних форм методичної роботи, визначаючи позитивні та негативні сторони, що сприяло розвитку їх педагогічної рефлексії. Також не припиняли реалізовувати заходи, визначені на попередніх етапах.

Отже, запропонована нами програма реалізації моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи допомагає реалізувати визначені раніше педагогічні умови шляхом вдосконалення професійної підготовки, покращення рівня сформованості кожного компонента методичної роботи. Для підтвердження цього припущення доцільно провести експериментальну роботу.

2.3. Аналіз результатів експериментальної роботи

Із метою здійснення дослідно-експериментальної перевірки й виявлення результативності впровадження програми реалізації моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи було проведено контрольний етап експерименту. Вивчення динаміки готовності до методичної роботи відбувалося в експериментальних групах (далі – ЕГ) і контрольних групах (далі – КГ).

Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи у контрольній та експериментальній групах після впровадження програми реалізації гіпотетичної моделі подано в таблиці 2.1. Аналіз отриманих результатів дозволяє констатувати відчутні зміни, що відбулися за всіма критеріями підготовки викладачів до методичної роботи (табл. 2.1).

**Розподіл майбутніх викладачів закладів вищої освіти за рівнями
підготовки до методичної роботи, (%)**

Критерії	Групи	Рівні		
		Творчий	Репродуктивний	Адаптивний
До експерименту				
Когнітивний	<i>КГ</i>	14,00%	24,00%	62,00%
	<i>ЕГ</i>	13,00%	23,00%	64,00%
Особистісно-творчий	<i>КГ</i>	8,00%	22,00%	70,00%
	<i>ЕГ</i>	9,00%	19,00%	72,00%
Рефлексивно-оцінний	<i>КГ</i>	11,00%	23,00%	66,00%
	<i>ЕГ</i>	13,00%	21,00%	66,00%
Ціннісно-мотиваційний	<i>КГ</i>	17,00%	29,00%	54,00%
	<i>ЕГ</i>	14,00%	30,00%	56,00%
Узагальнений показник	<i>КГ</i>	11,00%	23,00%	66,00%
	<i>ЕГ</i>	12,00%	21,00%	67,00%
Після експерименту				
Когнітивний	<i>КГ</i>	16,00%	27,00%	57,00%
	<i>ЕГ</i>	42,00%	34,00%	24,00%
Особистісно-творчий	<i>КГ</i>	10,00%	24,00%	66,00%
	<i>ЕГ</i>	30,00%	39,00%	31,00%
Рефлексивно-оцінний	<i>КГ</i>	12,00%	23,00%	65,00%
	<i>ЕГ</i>	38,00%	45,00%	17,00%
Ціннісно-мотиваційний	<i>КГ</i>	18,00%	30,00%	52,00%
	<i>ЕГ</i>	37,00%	34,00%	29,00%
Узагальнений показник	<i>КГ</i>	13,00%	25,00%	62,00%
	<i>ЕГ</i>	37,00%	39,00%	24,00%

На основі даних таблиці 2.1 нами побудовано гістограми (рис. 2.4. – 2.7) які наочно демонструють результати експерименту й дозволяють проаналізувати динаміку результатів підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи у відповідності до визначених критеріїв.

Вимірювання результатів підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за *когнітивним критерієм* здійснено комбінованим способом дослідження результатів педагогічної практики й експертної оцінки викладачів-методистів. Це сприяло об'єктивному виявленню умінь здійснювати різноманітні форми організації освітнього процесу у закладі вищої освіти; дало змогу оцінити методичну роботу викладача, уміння моделювати, прогнозувати,

розв'язувати й аналізувати педагогічні ситуації та методичні задачі (Грабовецький, 2010).

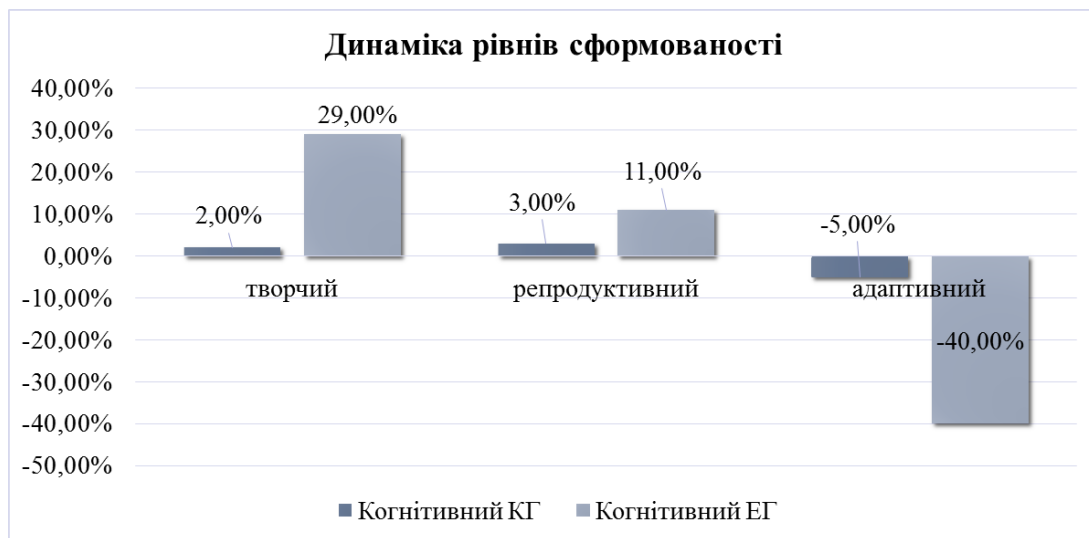


Рис. 2.4. Динамка рівнів підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за когнітивним критерієм

За результатними контрольного етапу дослідно-експериментальної перевірки можемо робити висновки суттєві зміни у ЕГ. Так, показник творчого рівня у ЕГ зріс на 29 %, тоді як у КГ приріст становить лише 2 %. Аналізуючи дані за репродуктивним рівнем бачимо, що КГ має приріст у 3 %, тоді як у ЕГ даний показник становить 11 %. Найбільш суттєва від'ємна динаміка спостерігається за адаптивним рівнем, де КГ знизилася показник на 5 %, а ЕГ на 40 %.

З метою визначення рівня підготовки викладачів до методичної роботи за *особистісно-творчим критерієм* використано методики КОЗ В. Синявського та Б. Федоришина «Оцінювання комунікативних і організаторських здібностей» (Синявський, Федоришин, 2009), а також методики І. Юсупова «Здатність педагога до емпатії» (Рогов, 1999). Вони дозволили визначити комунікативність та організаційні якості, мобільність, цілеспрямованість, здатність до емпатії, прояв гуманності й толерантності.

Методична інноваційність виявлялася за допомогою опитувальника креативності Д. Джонсона (Ильин, 2009), що уможливило виявлення здатності

майбутніх викладачів закладу вищої освіти до творчості; здатність генерувати незвичайні, оригінальні ідеї, відхилятися від традиційних схем, швидко знаходити вихід із різних проблемних ситуацій.

Результати показали наступні зміни на контрольному етапі дослідно-експериментальної перевірки: показник творчого рівня зріс в обох групах, у КГ на 2 %, а от ЕГ на 21 %; репродуктивний рівень має додатній приріст – у КГ на 2 %, у ЕГ на 20 %; адаптивний рівень підготовки до методичної роботи знизився на 4 % у КГ та 42 % у ЕГ.

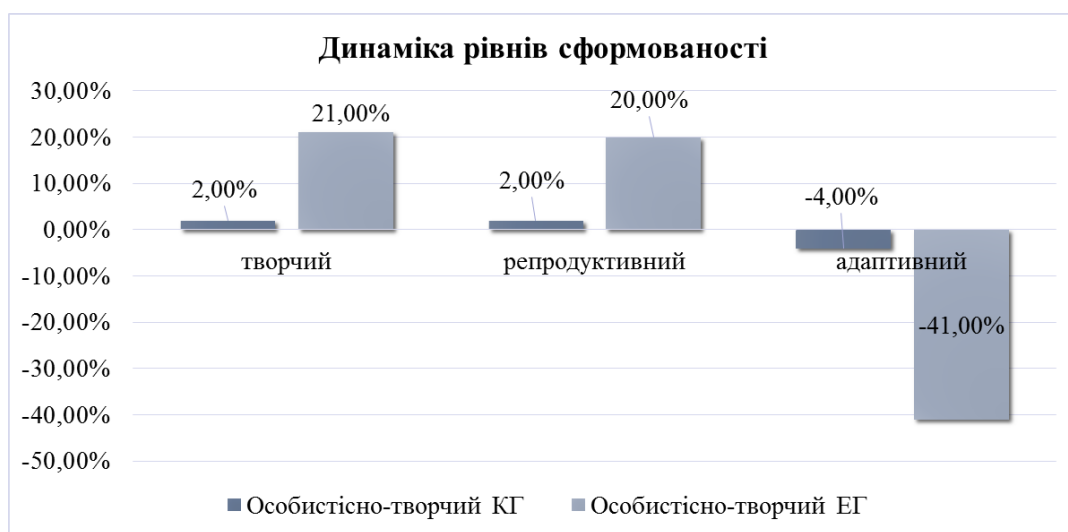


Рис. 2.4. Динаміка рівнів підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за особистісно-творчим критерієм

Показники за *рефлексивно-оцінювальним критерієм* досліджувалися за допомогою методики А. Карпова «Діагностика рефлексії» (Карпов, 2003) та анкетування В. Маралова «Схильність до саморозвитку» (Маралов, 2004), які дали змогу виявити рівень педагогічної рефлексії, здатність майбутніх викладачів закладу вищої освіти до самооцінювання, самопізнання, виявити навички самокорекції та готовність до самоосвіти та саморозвитку.

Виявлені результати вказують на позитивні зміни в обох групах, однак показники ЕГ відрізняються більш суттєвими зрушеннями. Для прикладу, досягнення студентів за творчим рівнем у КГ зросли на 1 %, тоді як у ЕГ приріс досяг 25 %. За репродуктивним рівнем бачимо статичну ситуацію у КГ, та

покращення досягнень на 24 % у ЕГ. Показник адаптивного рівня знизився у КГ та ЕГ на 1 % та 49 % відповідно.

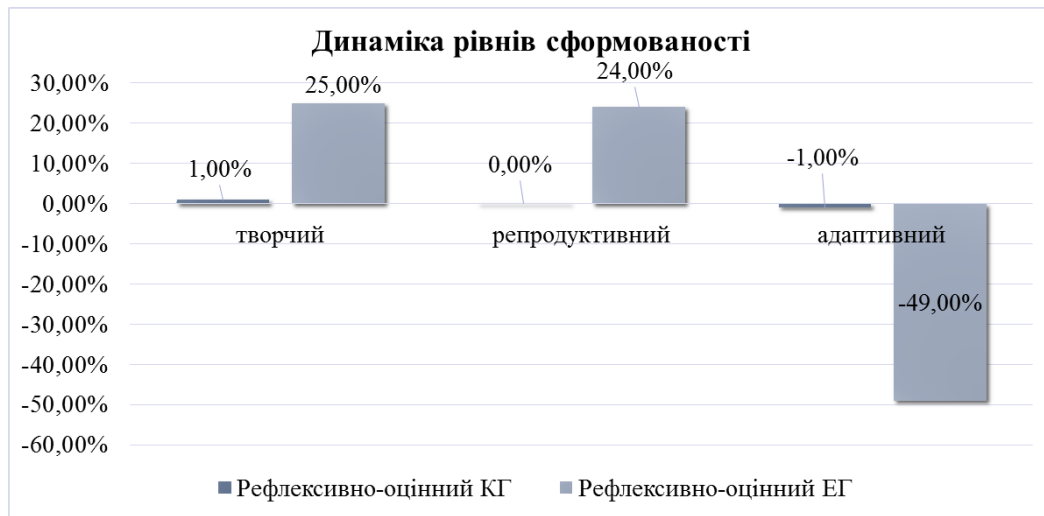


Рис. 2.4. Динаміка рівнів підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за рефлексивно-оцінним критерієм

Так, для виявлення рівня підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за *ціннісно-мотиваційним критерієм* використано методики Є. Рогова «Оцінювання професійної спрямованості особистості» (Рогов, 1999) та методики вивчення мотивації професійної діяльності (К. Замфір в модифікації А. Реана) (Реан, 2006). Використання зазначених методик допомагає продіагностувати вираженість позитивної мотивації до методичної діяльності майбутніх викладачів; методично-орієнтовану спрямованість особистості; інтерес до успіху в методичній діяльності; бажання та потребу в професійній самореалізації та самоутвердженні.

Порівняння рівневих характеристик підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за ціннісно-мотиваційним критерієм виявило, що показник творчого рівня зріс на 1 % у КГ та 23 % у ЕГ. Репродуктивний рівень збільшився на 1 % та 4 % у КГ та ЕГ відповідно. Бачимо зниження показника адаптивного рівня підготовки викладачів до методичної роботи на 2 % у КГ та на 27 % у ЕГ.

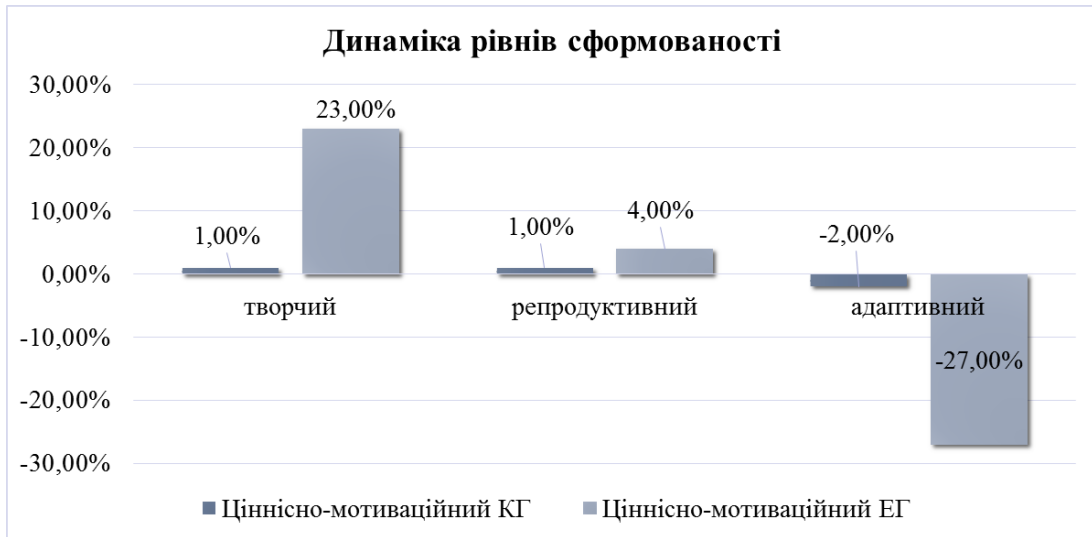


Рис. 2.4. Динамка рівнів підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за ціннісно-мотиваційним критерієм

Аналіз узагальнених даних підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи за всіма критерієм вказує на значні позитивні зміни у ЕГ. Так, загальний показник творчого рівня зріс у цій групі на 25 % тоді як у КГ лише на 2 %. За репродуктивним рівнем бачимо приріс на 18 %, а у КГ лише 2 %. Дані за адаптивним рівнем вказують на покращення результатів в обох групах, однак у ЕГ цей показник становить 43 %, а у КГ лише 4 %.

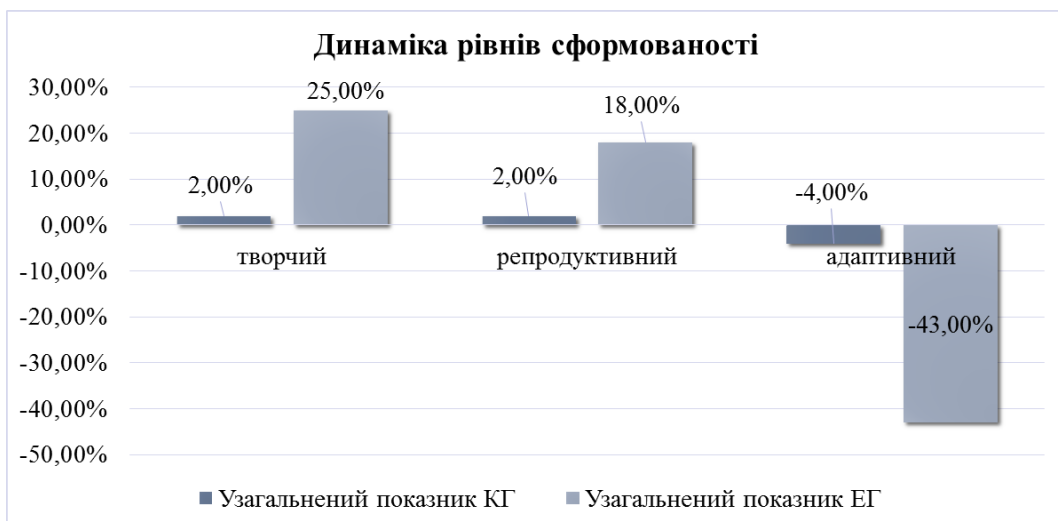


Рис. 2.4. Узагальнені результати підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи

Таким чином, дані, отримані в процесі контрольного етапу експерименту, і зіставлення їх у ЕГ та КГ дозволяють зробити висновок про ефективність програми реалізації гіпотетичної моделі підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

У КГ апробації розробленої моделі не було, професійна підготовка майбутніх педагогів ЗВО здійснювалася традиційно, однак позитивні зміни в підготовці майбутніх викладачів до методичної роботи також мали місце (табл. 2.1).

Сформулюємо нульову H_0 та альтернативну H_1 гіпотези та повторно обчислимо статистичний критерій згоди К. Пірсона (χ^2 -критерій) з метою підтвердження статистичної значущості різниці у ЕГ та КГ у стані підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

Нульова гіпотеза H_0 : рівень підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи в ЕГ достовірно не відрізняється від рівня у КГ.

Альтернативна гіпотеза H_1 : рівень підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи в ЕГ достовірно відрізняється від рівня у КГ.

Порівняння отриманих результатів у ЕГ та КГ за критерієм К. Пірсона показує, що $\chi^2_{\text{emp}} \in$ більшим за χ^2_{crit} . Це засвідчує достовірну відмінність між рівнями підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи у ЕГ та КГ за всіма критеріями і компонентами на контрольному етапі експерименту і дозволяє прийняти альтернативну гіпотезу.

Таким чином, отримані результати дозволяють зробити висновок про результативність розробленої, обґрунтованої й апробованої програми реалізації моделі підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи. Ці дослідження показують, що більшість студентів ЕГ досягла середнього і високого рівнів готовності до створення ППІ за всіма визначеними критеріями і компонентами.

На основі здійсненої експериментальної роботи розроблено методичні рекомендації для викладачів ЗВО щодо підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи.

Висновок до розділу 2

У другому розділі роботи на основі здійсненого аналізу теоретичних аспектів організації методичної роботи викладача закладу вищої освіти, для створення оновленої системи, удосконалення їхньої підготовки до даного виду діяльності розроблена відповідна гіпотетична модель підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи. Вона містить три блоки: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний.

У теоретико-методологічному блоці визначено мету, завдання, методологічні підходи, принципи підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи та її компоненти.

Змістово-діяльнісний блок моделі містить опис програми підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, яка розроблена з метою впровадження в освітню практику вищих навчальних закладів удосконалених змісту, форм, методів, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів до методичної роботи. Зокрема, це розширена тематика дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогічна майстерність», створення та використання індивідуального методичного портфоліо; тренінг, спрямований на формування мотиваційної сфери студентів до методичної діяльності; комунікативний тренінг; семінар-практикум креативності майбутніх учителів; комплекс вправ; впровадження спецкурсу «Методи викладання фахових дисциплін» як вибіркової дисципліни.

Результативний блок запропонованої моделі відображає результати, на досягнення яких спрямована модель: підготовка майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, ефективність здійснення якої проявляється в критеріях і показниках. Тому, до результативного блоку моделі ми віднесли критерії, які відповідають визначеним компонентам готовності до методичної роботи: *когнітивний, особистісно-творчий, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний.*

Також запропоновано три рівні визначення готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи: *адаптивний, репродуктивний, творчий*.

Модель підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи побудована з урахуванням педагогічних умов, які забезпечуватимуть ефективність запропонованої моделі:

– створення освітнього середовища спрямованого на формування системи ціннісних орієнтирів, професійно-особистісної мотивації майбутніх викладачів закладу вищої освіти;

– удосконалення змісту, форм, методів навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, спрямованого на формування кожного компонента методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти;

– залучення студентів до методичної діяльності з метою накопичення власного досвіду та формування в них здатності до саморозвитку.

Перевірка й виявлення результативності впровадження програми реалізації моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи вказує на значні позитивні зміни у ЕГ. Так, загальний показник творчого рівня зріс у цій групі на 25 % тоді як у КГ лише на 2 %. За репродуктивним рівнем бачимо приріс на 18 %, а у КГ лише 2 %. Дані за адаптивним рівнем вказують на покращення результатів в обох групах, однак у ЕГ цей показник становить 43 %, а у КГ лише 4 %.

Таким чином, дані, отримані в процесі контрольного етапу експерименту, і зіставлення їх у ЕГ та КГ дозволяють зробити висновок про ефективність програми реалізації гіпотетичної моделі підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, що підтверджено розрахунками показника статистичної достовірності К. Пірсона.

ВИСНОВКИ ТА ПРОПОЗИЦІЇ

Узагальнення результатів проведеного теоретичного та експериментального дослідження підтвердило ефективність впровадження програми реалізації моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи. В процесі наукового дослідження було зроблено наступні висновки:

1. На основі узагальнення поглядів учених та аналізу освітньої нормативно-правової бази встановлено, що підготовленість майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи – особистісне утворення, оскільки вона розглядається в контексті власного розвитку викладача, впродовж набуття ним свого життєвого і професійного досвіду, через його рефлексію, завдяки отриманим у процесі професійно-педагогічної підготовки знанням, які стають особистим надбанням лише тоді, коли проходять через афективно-ціннісні фільтри особистості, відбувається привласнення наявних у суспільстві методико-педагогічних традицій, норм, правил, цінностей, теорій.

2. До структури методичної роботи викладача закладу вищої освіти віднесено компоненти, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, а саме: *когнітивний* (являє собою сукупність засвоєних та усвідомлених в процесі здобуття фахової освіти майбутнім викладачем знань, необхідних для опису і пояснення проблемних методичних завдань, самовдосконалення в професійній діяльності), *особистісно-творчий* (представлений професійно-визначальними якостями й методичною інноваційністю, що надає педагогічній діяльності викладача яскраво-вираженого особистісного характеру), *рефлексивно-оцінний* (визначається здатністю до рефлексії та творчого саморозвитку, а також здатністю до оцінювання результатів методичної роботи) та *ціннісно-мотиваційний* (сукупність особистісних орієнтирів, мотивів, цінностей, що визначають спрямованість педагогічної діяльності майбутнього викладача закладу вищої освіти, яка характеризується для нього високою значимістю методичної роботи,

усвідомленням її необхідності, потребою у професійній самореалізації і позитивним ставленням до майбутньої професії.).

3. На рівні конкретно-наукової методології в нашому дослідженні представлено сукупність методів науково-педагогічного дослідження; теоретичні та емпіричні, що використовувались на різних етапах науково-пошукової роботи, які дозволили виокремити сукупність методологічних підходів, які взято за основу дослідження процесу підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи взято, а саме: *культурологічний, аксіологічний, системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний підходи.*

4. На основі здійсненого аналізу теоретичних аспектів організації методичної роботи викладача закладу вищої освіти, для створення оновленої системи, удосконалення їхньої підготовки до даного виду діяльності розроблена відповідна гіпотетична модель підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи. Вона містить три блоки: теоретико-методологічний, змістово-процесуальний та результативний. У теоретико-методологічному блоці визначено мету, завдання, методологічні підходи, принципи підготовки майбутніх викладачів до методичної роботи та її компоненти. Змістово-діяльнісний блок моделі містить опис програма підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, яка розроблена з метою впровадження в освітню практику вищих навчальних закладів удосконалених змісту, форм, методів, спрямованих на підготовку майбутніх викладачів до методичної роботи. Зокрема, це розширена тематика дисциплін «Вступ до спеціальності», «Педагогічна майстерність», створення та використання індивідуального методичного портфолію; тренінг, спрямований на формування мотиваційної сфери студентів до методичної діяльності; комунікативний тренінг; семінар-практикум креативності майбутніх учителів; комплекс вправ; впровадження спецкурсу «Методи викладання фахових дисциплін» як вибіркової дисципліни. Результативний блок запропонованої моделі відображає результати, на досягнення яких спрямована модель: підготовка майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, ефективність здійснення

якої проявляється в критеріях і показниках. Тому, до результативного блоку моделі ми віднесли критерії, які відповідають визначеним компонентам готовності до методичної роботи: *когнітивний, особистісно-творчий, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний*. Також запропоновано три рівні визначення готовності майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи: *адаптивний, репродуктивний, творчий*.

5. Визначено педагогічні умови, з урахуванням яких побудована модель підготовки майбутніх викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, які забезпечуватимуть ефективність її запропонованої:

– створення освітнього середовища спрямованого на формування системи ціннісних орієнтирів, професійно-особистісної мотивації майбутніх викладачів закладу вищої освіти;

– удосконалення змісту, форм, методів навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, спрямованого на формування кожного компонента методичної роботи майбутнього викладача закладу вищої освіти;

– залучення студентів до методичної діяльності з метою накопичення власного досвіду та формування в них здатності до саморозвитку.

6. Перевірка й виявлення результативності впровадження програми реалізації моделі підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи вказує на значні позитивні зміни у ЕГ. Так, загальний показник творчого рівня зріс у цій групі на 25 % тоді як у КГ лише на 2 %. За репродуктивним рівнем бачимо приріс на 18 %, а у КГ лише 2 %. Дані за адаптивним рівнем вказують на покращення результатів в обох групах, однак у ЕГ цей показник становить 43 %, а у КГ лише 4 %.

7. Таким чином, дані, отримані в процесі контрольного етапу експерименту, і зіставлення їх у ЕГ та КГ дозволяють зробити висновок про ефективність програми реалізації гіпотетичної моделі підготовки викладачів закладу вищої освіти до методичної роботи, що підтверджено розрахунками показника статистичної достовірності К. Пірсона.

8. За результатами проведеного дослідження визнано доцільним впровадити такі рекомендації щодо реалізації підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи:

- методистам та викладачам університету керуватися у своїй роботі положеннями, які стосуються методики реалізації підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи у процесі підготовки студентів усіх спеціальностей;

- викладачам активізувати самоосвітню діяльність студентів, застосовувати сучасні методики та навчання у процесі підготовки майбутніх фахівців всіх спеціальностей, визначених магістром;

- сприяти розвитку професійно орієнтованого освітнього середовища випускаючої кафедри по підготовці майбутніх викладачів закладів вищої освіти;

- запровадити заходи, що сприяють позитивній мотивації магістрантів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності під час навчання в університеті шляхом використання інноваційних педагогічних технологій.

Поставлені та розв'язані в процесі дослідження завдання не вирішують усіх проблем підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи. Враховуючи отримані результати, перспективними бачимо наступні напрями дослідження: конкретизація змісту підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи за дистанційними технологіями; вивчення впливу методичної майстерності викладачів випускаючої кафедри на результати підготовки майбутніх викладачів закладів вищої освіти до методичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Азимов Э. Г. Словарь методических терминов / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – СПб : Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Азимов, Э. Г., Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: ИКАР.
3. Ананьев, Б. Г. (1980). *Избранные психологические труды* (Т. 2). Москва: Педагогика.
4. Андрієвський, Б. М. (2015). Структурно-функціональна модель розвитку професійної майстерності викладача. *Педагогічні науки: зб. наук. праць Херсонського державного університету*, 67, 222-228.
5. Артемьева, И. Н. (2004). *Формирование методической культуры будущих учителей начальных классов в контексте вузовской подготовки*. (Дис. канд. пед. наук), Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого, Великий Новгород.
6. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
7. Бережная, Т. Н. (2009). *Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе*. (Дис. канд. пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный университет», Ставрополь.
8. Бережная, Т. Н. (2009). *Формирование инновационной методической культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе*. (Дис. канд. пед. наук). Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ставропольский государственный университет», Ставрополь.
9. Бех, І. Д. (2012). Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна школа*, 1, 29-12.
10. Бех, І. Д. (2012). Духовні цінності як надбання особистості. *Рідна*

школа, 1, 29-12.

11. Бігич О. Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : Дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бігич Оксана Борисівна. – К., 2005. – 506 с.

12. Божович Л. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / Л. И. Божович. – М. : Знание, 1972. – 96 с.

13. Бусел, В. Т. (Ред). (2009). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ, Ірпінь: Перун.

14. Вилюнас В. К. Психология развития мотивации / В. К. Вилюнас. – СПб. : Речь, 2006. – 458 с.

15. Войшвилло Е. К. Понятие как форма мышления: логико-гносеологический анализ / Евгений Константинович Войшвилло. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 239 с.

16. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века (В поисках практикоориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.

17. Гинецинский В. И. Знание как категория педагогики / В. И. Гинецинский. – JL : Изд-во ЛГУ, 1989. – 143 с.

18. Годфруа Ж. Что такое психология / Ж. Годфруа. –Т. 1. – М. : Мир, 1992. – С. 101–110.

19. Гончаренко, С. (2001). Методика як наука. *Неперервна педагогічна освіта : теорія і практика*, 1, 86-95.

20. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

21. Гончарова, С. Ж. (1997). *Содержание и структура методической деятельности в педагогической системе*. (Дис. канд. пед. наук). Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Москва.

22. Гриньова, В. М. (2001). *Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України,

Київ.

23. Грицай, С. М. (2009). *Формування політичної культури майбутнього вчителя в навчально-виховному процесі вищого педагогічного навчального закладу*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Харків.

24. Джидарьян И. А. О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности / И. А. Джидарьян // Теоретические проблемы психологии личности. – М. : Наука, 1974. – С. 145-169.

25. Дистервег, А. (1998). Природосообразность и культуросообразность в обучении. *Народное образование*, 7-8, 193-197.

26. Жерносек, І. П. (2007). *Організація науково-методичної роботи в школі* (2-ге вид.). Харків: Основа; Тріада+.

27. Жилкин В. В. Инфосоциализация в системе гуманитарного образования : автореф. дисс. на соискание ученой степени докт. социол. наук : спец. : 22.00.06 «Социология культуры, образования и науки» / В. В. Жилкин. – Санкт-Петербург, 2008. – 43 с.

28. Загвязинский, В. И., Атаханов, А. (2001). *Методология и методы психолого- педагогического исследования*. Москва: Академия.

29. Заславський, Д., Романченко, І. (1964). *Михайло Драгоманов: життя і літературно-дослідницька діяльність*. Київ: Дніпро.

30. Зимняя, И. А. (2000). *Педагогическая психология* (2-е изд.). Москва: Логос. URL: <http://psychlib.ru/mgppu/zim/zim-001-.htm>

31. Зязюн І. А. (2008). *Філософія педагогічної дії*. Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького.

32. Иванников В. А. Психологические механизмы волевой регуляции / В. А. Иванников. – М. : Просвещение, 1991. – 274 с.

33. Иванов Н. Д. Моделирование методической деятельности учителя в процессе повышения его квалификации : дисс. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Иванов Н. Д. – СПб., 1995. – 167 с.

34. Ильин, Е. П. (2009). *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург: Питер.

35. Ісаєв, І. Ф. (2010). Професійно-педагогічна культура як предмет наукового дослідження. *Теоретичні питання культури, освіти та виховання*. 42, 143–147. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Trkov_2010_42_40
36. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Людмила Миколаївна Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
37. Карачевцева, А. П. (2003). *Формирование методической культуры учителя начальных классов на первой ступени педагогического образования*. (Дис. канд. пед. наук). Курский государственный университет, Курск.
38. Карпов, А. В. (2003). Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*, 24 (5), 45-57.
39. Карпова Е. Е. Ретроспектива проблеми професійної підготовки викладачів для вищої школи і шляхів її вирішення / Е. Е. Карпова // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В. О. Сухомлинського : зб. наук. пр. – 2012. – Випуск 1.37. – С. 156-159.
40. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О.
41. Княжева, І. А. (2014). *Теоретико-методологічні засади розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін в умовах магістратури*. Одеса: ФОП Бондаренко М.О.
42. Кондаков В. А. Динамистические характеристики познавательной деятельности ученика – субъекта обучения по физике / В. А. Кондаков // Современные проблемы методики физики. – Куйбышев, 1973. – Вып. 2. – С. 20-50.
43. Краевский В. В. Методология педагогики : Пособие для педагогов – исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
44. Кремень, В. Г., Сухомлинська, О. В., Бех І. Д., Огнев'юк В. О., Ткаченко В. М., Саух П. Ю., Дзвінчук Д. І. & Соколова І. В. (2011). *Розвиток сучасної освіти: освітологічні наголоси: I Всеукраїнська науково-практична*

конференція „Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”.
Київ: Київський університет ім. Б. Грінченка.

45. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М. : Просвещение, 1976. – 303 с.

46. Крымский С. Б. Эпистемология культуры. Введение в обобщенную теорию познания / С. Б. Крымский, Б. А. Парахонский, В. М. Мейзерский. – К. : Наукова думка, 1993. – 216 с.

47. Кузьмина, Н. В. (1962). *Формирование педагогических способностей*. Ленинград: ЛГУ.

48. Кулюткин Ю. Н. Практическая деятельность учителя и его потребность в непрерывном образовании / Ю. Н. Кулюткин // *Взаимосвязь теории и практики в процессе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров* : Сб. науч. трудов / Редкол. Ю. Н. Кулюткин и др. – М. : АПН СССР, 1990. – 102 с.

49. Куцевол, О. М. (2007). *Теоретико-методичні основи розвитку креативності майбутніх учителів літератури*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Київ.

50. Кычкина, С. Д. (2008). *Формирование научно-методической культуры студентов-заочников педагогического вуза*. (Дис. канд. пед. наук). Якутский государственный университет им. М. К. Амосова, Якутск.

51. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии : Учебник для вузов / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2000. – 509 с.

52. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.

53. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности / Исаак Яковлевич Лернер . – М. : Знание, 1980. – 96 с.

54. Литвиненко, С. (2013). *Формування педагогічної рефлексії у процесі професійної підготовки майбутніх учителів в умовах ступеневої освіти*. *Нова педагогічна думка*. 1.2, 11–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_1

55. Лук'янова, Л. Б., Аніщенко О. В (2014). *Освіта дорослих: Короткий термінологічний словник*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.
56. Лурия А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия (Под ред. Е. Д. Хомской). – [2-е изд.]. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.
57. Малев В. В. Общая методика преподавания информатики : Учебное пособие / В. В. Малев. – Воронеж : ВГПУ, 2005. – 271 с.
58. Маралов, В. Г. (2004). *Основы самопознания и саморазвития* (2-е изд.). Москва: Академия.
59. Маслоу, А. (1999). *Мотивация и личность*. Санкт-Петербург: Евразия
60. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Геннадій Олександрович Михалін. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.
61. Никулина Н. Ф. Формирование инновационной деятельности преподавателя / Н. Ф. Никулина // Специалист. – 2002. – № 12. – С. 17-18.
62. Никулина, Н. Ф. (2002). Формирование инновационной деятельности преподавателя. *Специалист*, 12, 17-18.
63. Новик И. А. Формирование методической культуры учителя математики в педвузе / И. А. Новик. – Минск : БГПУ, 2003. – 178 с.
64. Новиков, А. М. (2013). *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: ИЭТ.
65. Пассов Е. И. Методическое мастерство учителя иностранного языка / Е. И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1984. – № 6. – С. 26-29.
66. Платонов К. К Структура и развитие личности / Отв. ред. А. Д. Глоточкин / К. К. Платонов. – М. : Изд. Наука, 1986. – 256 с.
67. Плеханова Л. А. Внутриорганизационное обучение как средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Л. А. Плеханова. – Челябинск, 2012. – 23 с
68. Плеханова, Л. А. (2012). *Внутриорганизационное обучение как*

средство развития методической культуры преподавателей учреждения дополнительного профессионального образования. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Южно-Уральский государственный университет, Челябинск.

69. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов : Учебное пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский. – Изд. 2-е, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

70. Подповетная Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени докт. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования / Ю. В. Подповетная. – Челябинск, 2012. – 47 с.

71. Про затвердження норм часу для планування і обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : наказ М-ва освіти і науки України №450 від 07.08.02 р. // Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2002. – № 22. – С. 3-11.

72. Реан А. А. Психология изучения личности : Учеб. пособие / Артур Александрович Реан. – СПб. : Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 288 с.

73. Реан, А. А. (2006). *Психология и психодиагностика личности. Теория, методы исследования, практикум: арсенал практического психолога.* Санкт- Петербург: Прайм-Еврознак.

74. Рибалка, В. В. (2009). *Аксіологічні основи психологічної культури особистості.* Київ: [б.в.].

75. Рогов, Е. И. (1999). *Настольная книга практического психолога* (Кн. 2). Москва: ВЛАДОС.

76. Розин В. М. Особенности дискурса и образцы исследования в гуманитарной науке / В. М. Розин . – 2009. – 208 с.

77. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002 – 720 с.

78. Руднева, Т. И., Соловова, Н. В. (2012). Управление методической работой вуза: теоретические основы и опыт. *Вестник Самарского*

государственного университета, 2–1 (93), 151-155.

79. Синявский, В. В., Федорошин, В. А. (2009). *Коммуникативные и организаторские склонности: текст опросника*. Тестотека. URL: <http://testoteka.narod.ru/lichn/1/17.html>

80. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості*. Київ: Міленіум.

81. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2–е изд / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

82. Сковорода, Г. (1995). *Пізнай в собі людину*. Львів: Світ.

83. Сластенин В. А. Педагогика : инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М. : ИЧП Издательство «Магистр», 1997 – 224 с.

84. Сластенко, Є. Ф., Ягодзінський, С. М. (2005). *Логіка*. Київ: НАУ.

85. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс : [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Елена Николаевна Соловова. – М : АСТ : Астрель, 2008. – 272 с.

86. Сухобская Г. С. Образование взрослых: цели и ценности / Под ред. Г. С. Сухобской, Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. – СПб. : ИОВ РАО, 2002. – 188 с.

87. Сухомлинський, В. О. (1977). *Вибрані твори* (Т. 5). Київ: Радянська школа.

88. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология : учебное пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 288 с.

89. Ткачова, Н. О. (2007). *Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Луганськ.

90. Тугаринов В. П. О ценностях жизни и культуры / В. П. Тугаринов. – Л. : ЛГУ, 1960. –156 с.

91. Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения / Антонина Васильевна Усова. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
92. Ушинский К. Д. Собрание починений : В 11т. / К. Д. Ушинский. – М. – Л. : Изд-во АПН РСФСР, 1948-1952.
93. Ушинський, К. Д. (1952). *Твори* (Т. 1). Київ: Радянська школа.
94. Федоренко, М. В. (2010). *Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Луганськ.
95. Федоренко М. В. (2010). *Формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя початкової школи у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка, Луганськ.
96. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 590 с.
97. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Хайнц Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб. : Питер; М. : Смысл, 2003. – 860 с.
98. Ходусов, А. Н. (2009). Инициирование методологической рефлексии специалистов системы «человек-человек». *Вестник Мордовского университета*, 2, 53-58.
99. Хомич, Л., Султанова, Л. & Шахрай,Т. (Ред). (2012). *Культурологічна складова професійного розвитку педагога*. Київ, Ніжин: ПП Лисенко М.М.
100. Шевчук С. В. Українська мова за професійним спрямуванням : Підручник / С. В. Шевчук, І. В. Клименко. – 2-ге вид. випр. і доп. – К. : Алерта, 2011. – 696 с.