

УДК 378.147

DOI: <https://doi.org/10.33216/2220-6310-2021-100-1-57-71>

КОНЦЕПЦІЇ ТА МОДЕЛІ НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІКИ: ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ

Л. Л. Бутенко

ORCID 0000-0001-8992-7889

Визначено актуальність дослідження концепцій та моделей навчання педагогіки як теоретичного фундаменту професійного та особистісного становлення майбутніх учителів. На основі аналізу наукової літератури представлено моделі навчання педагогіки – емпірична, навчальна (теорія – ... – практика), практико зорієнтована, антропосоціальна, квазіпрофесійна, евристична, рефлексивна, особистісно практична, самоосвітня, їхнє співвіднесення з різними видами діяльності студентів.

Схарактеризовано особливості концентрованого навчання педагогіки (В. Безрукова), що забезпечує «занурення» майбутніх учителів у проблемне поле педагогічної теорії та практики, формування цілісного уявлення про педагогіку. Розкрито основні положення генеративного навчання педагогіки (І. Циркун, В. Пунчик) з опорою на самостійну пізнавальну діяльність студентів, орієнтацією на формування компетентностей самоосвіти та саморозвитку.

Визначено особливості оновлення та удосконалення змісту курсу «Педагогіка» згідно наукових позицій О. Дубасенюк (системний підхід до аналізу педагогічних явищ, професіографічний підхід до конструювання змісту навчання педагогіки). Представлено основні концептуальні положення експериментально-аналітичного навчання педагогіки (Л. Косолапова), зокрема ідея доповнювальності пізнавальної й професійно-педагогічної діяльності, взаємоперехід теорії та практики, аналітичний розгляд компонентів освітньої системи.

Ключові слова: педагогіка, концепція навчання, моделі навчання педагогіки, концентроване навчання педагогіки, генеративне навчання педагогіки, зміст курсу «Педагогіка», експериментально-аналітичне навчання педагогіки.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими і практичними завданнями. Сучасна соціокультурна ситуація, процеси глобалізації та інформатизації усіх сфер

суспільства, ускладнення вимог освітнього простору до фахівців різного профілю актуалізують необхідність подальшої трансформації системи педагогічної освіти, пошук та обґрунтування інноваційних моделей загальнопедагогічної підготовки, навчання педагогічних дисциплін як фундаментального підґрунтя становлення особистості майбутнього вчителя.

Протягом тривалого часу в науковому дискурсі та на рівні буденного сприйняття педагогічної дійсності відбуваються дискусії щодо статусу педагогіки як науки та навчальної дисципліни. Чимало студентів та вчителів-практиків намагаються зрозуміти відому тезу К. Ушинського про те, що «педагогіка – не наука, а мистецтво, – найобширніше, складне, найвище й найнеобхідніше з усіх мистецтв... Як мистецтво, складне й обширне, воно спирається на безліч обширних і складних наук; як мистецтво, воно, крім знань, вимагає здібностей і нахилу, і як мистецтво ж, воно прагне до ідеалу ... ідеалу довершеної людини» (Ушинский, 1950, с. 32). Вирішення на особистісному рівні зазначеної проблеми суттєво впливає на ефективність діяльності кожного вчителя, його ставлення до багатомірності педагогічної дійсності, усвідомлення власної ролі у процесах навчання та виховання молоді. Десятиріччями складалася суперечлива практика навчання педагогіки у закладах вищої освіти, коли з одного боку науковці, викладачі намагалися всебічно розкрити людиновимірну сутність педагогічної науки та її значення у процесах становленні особистості, а з іншого – поширеною була практика апелювання до категоричних висловлювань класиків педагогічної науки та рецептурних приписів організації освітнього процесу. Семантичне поле позначень для *педагогіки як феномену соціогуманітаристики та соціокультурної практики* вкрай неоднозначне і включає по суті взаємовиключні позиції: гуманістична, людиновимірна, сучасна, жива тощо; безособистісна, бездітна, кабінетна, схоластична, насильницька і т.п. На рівні масової свідомості відбувається інтуїтивне усвідомлення значення педагогічних пошуків для забезпечення освіти майбутнього і, відповідно, особистісного та професійного успіху майбутніх поколінь. Науковці в галузі освіти та педагогіки та вчительська / викладацька спільнота утверджуються в необхідності фундаментального прориву у забезпеченні якості навчання та виховання як молоді, так й представників усіх вікових категорій та соціальних груп. Сучасна практика демонструє оригінальні форми та методи, інноваційні технології організації роботи з педагогічних дисциплін (дослідницьке та контекстне навчання, кейс- та квест-технології, візуалізація, рефлексивні методики тощо), що потребує наукового узагальнення та поширення в педагогічні практики.

Відтак, принципова увага до теоретичних та методичних засад підготовки майбутніх учителів / викладачів як конкурентоспроможних фахівців педагогічної галузі є нагальною потребою сьогодення.

Виділення раніше не вирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Проблема якості підготовки майбутніх учителів безпосередньо пов'язана із обґрунтуванням теоретичних та методичних засад навчання педагогіки як фундаменту професійної підготовки педагогів. Необхідність подальших наукових розвідок у зазначеному контексті зумовлена протиріччями між: потенційними перетворювальними можливостями педагогічного знання та практикою його використання майбутніми вчителями; навчальними позиціями студентської молоді «знаю що» та «знаю, як це називається»; інноваційними пошуками щодо технологій, форм та методів навчання педагогіки та консерватизмом традиційних форм організації освітнього процесу.

Навряд чи буде перебільшенням констатація доволі сумного факту про те, що більшість викладачів ЗВО, в тому числі й викладачів педагогічних дисциплін, не спроможні докладно пояснити сутність власної концепції чи моделі навчання. Викладачі-початківці або намагаються дотримуватися прийнятих на відповідній кафедрі технологій, форм та методів організації навчання, або вибірково використовують набуті у процесі вивчення курсів з педагогіки вищої школи знання, або спираються на досвід, отриманий у процесі власного студентського навчання. Зрозуміло, що такий підхід не можна прийняти як належний. Відповідно, актуалізується потреба у визначенні продуктивних концепцій та моделей навчання педагогіки як орієнтирів для вдосконалення процесу професійної підготовки майбутніх учителів з урахуванням численних викликів сьогодення та здобутків сучасної педагогічної науки та практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковане вирішення даної проблеми і на які спирається автор. Питання оновлення змісту та технологій професійної педагогічної освіти постійно знаходяться в центрі уваги багатьох вітчизняних та зарубіжних дослідників. Теоретичні засади та методика викладання / вивчення педагогічних дисциплін представлені у працях таких науковців, як В. Бондар, В. Воронов, О. Дубасенюк, Н. Дука, С. Кашлев, О. Кобрій, Г. Корчагіна, Л. Косолапова, М. Савін, Т. Стефановська, І. Циркун та ін.

Становлення сучасної методики навчання педагогіки як науки та навчальної дисципліни розглядають В. Бондар та О. Коханко, які зазначають, що «методика навчання педагогіки – галузь науки про педагогіку як навчальну, професійно спрямовану дисципліну. Вона

досліджує процес навчання педагогіки як єдність мети, змісту, форм, методів і результатів спільної діяльності викладача і студентів. Для методики педагогіка є об'єктом дослідження і водночас виступає для неї теорією й методологією» (Бондар, Коханко, 2016, с. 10). Важливим є зауваження науковців про те, що «сучасна методика педагогіки, яка формується в умовах нової парадигми педагогічної освіти, зорієнтованої на розвиток професійної особистості, здатної не лише засвоювати, але й творчо переробляти знання і вміння, перетворювати їх у комплексні, професійно-кваліфікаційні утворення – мету і результат фахової компетентності педагога-магістра, майбутнього вчителя учителів» (Бондар, Коханко, 2016, с. 12).

Особливу увагу привертають навчальні посібники з методики навчання педагогіки (Г. Губайдулліна, О. Дубасенюк та О. Антонова, Б. Мандель, Т. Стефановська та ін.). Однак, більшість з таких посібників структуровано за логікою викладу традиційних розділів курсу «Педагогіка» («Загальна педагогіка», «теорія виховання», «Дидактика»), акцентують увагу на особливостях методики викладання педагогіки як навчальної дисципліни, орієнтовані на студентів магістратури, на майбутніх викладачів психолого-педагогічних дисциплін у педагогічних коледжах. Необхідно відзначити, що певним виключенням з-поміж таких видань є посібник О. Дубасенюк та О. Антонової (Дубасенюк, Антонова, 2008), який репрезентує систематизовані позиції щодо технологічного підходу до процесу побудови курсу «Педагогіка», розкриває особливості підготовки вчителя на основі діяльнісної моделі педагога, що «включає предметно-професійний та соціальний контексти майбутньої професії» (Дубасенюк, Антонова, 2008, с. 45). Особливої уваги заслуговує розділ «Знання з педагогіки та їх структура», що розкриває питання систематизації педагогічних знань, акцентує увагу на таких поняттях, як «педагогічний факт», «педагогічні закони», «педагогічні закономірності».

Майже всі посібники з методики навчання педагогіки містять розділ щодо історико-педагогічного аспекту становлення педагогіки як науки та методики навчання педагогіки як навчальної дисципліни. Однак, не надають докладної інформації щодо сучасних концепцій та моделей навчання педагогіки. Поняття «концепція навчання», «модель навчання» стосовно тих чи тих елементів освітньої практики завжди передбачає визначення відповідних теоретичних засад, технологій, форм та методів організації освітнього процесу. Доцільність використання тієї чи іншої моделі залежить від низки чинників: цілеорієнтаційні аспекти, наявність ресурсної бази, методичне забезпечення, врахування рівня розвитку учнів/студентів, компетентності вчителя/викладача.

Отже, поінформованість майбутніх викладачів педагогічних дисциплін та викладачів відповідних кафедр щодо сучасних концепцій та моделей навчання педагогіки дозволить їм здійснити усвідомлений обґрунтований вибір стратегії та тактики організації освітнього процесу з навчання майбутніх учителів педагогіки.

Мета статті – схарактеризувати концепції та моделі навчання педагогіки з урахуванням історико-педагогічного досвіду та сучасних тенденцій розвитку педагогічної теорії та практики.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих результатів. Історико-педагогічні аспекти розвитку системи педагогічних знань, обґрунтування педагогіки як навчальної дисципліни представлено у працях В. Бондара, Н. Дем'яненко, О. Дубасенюк, Л. Косолапової та ін.

За результатами аналізу підручників з педагогіки, що використовувалися у закладах освіти різного типу середини ХІХ – кінця ХХ ст. Л. Косолапова відзначає, що «мета освоєння студентами навчальної дисципліни сформульована по-різному, залежно від поглядів авторів підручника на мету, об'єкт, предмет, методологічне забезпечення науки» (Косолапова, 2016). Курс педагогіки був покликаний показати основи «нашої радянської педагогіки» (М. Гончаров); відбити те нове, що з'явилося в педагогічній теорії і практиці школи (М. Петухов, Г. Щукіна, Є. Голант); був націлений на глибоке засвоєння закономірностей виховання, оволодіння арсеналом засобів, що використовуються в передовій практиці, творчий підхід до педагогічних явищ (І. Шварц); спрямований на оволодіння методологією і методикою вибору оптимальних варіантів навчання і виховання з урахуванням вікових особливостей учнів, специфіки класних колективів і особистісних даних самого учителя (Ю. Бабанський, В. Сластьонін, М. Сорокін); повинен був представити системний виклад педагогічних закономірностей, необхідних для організації педагогічного процесу в школі (В. Сластьонін, І. Ісаєв, А. Мищенко, Є. Шиянов).

Аналіз теорії та практики викладання педагогіки у достатньо широкому історико-педагогічному контексті зумовив виокремлення Л. Косолаповою таких моделей навчання педагогіки:

– *емпірична* – сформувалася у другій половині ХІХ ст. на етапі диференціації педагогіки як науки в умовах домінування антропологічного підходу до педагогіки як наукової дисципліни; забезпечує формування емпіричних знань, конкретних ситуативних) умінь, що спираються на особистий досвід студентів;

– *навчальна (теорія – ... – практика)* – оформилася внаслідок визначення у 40-60-х рр. XIX ст. стабільного складу педагогічних дисциплін, що опановувалися на початкових курсах, введення педагогічної практики на старших курсах; передбачає поєднання навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності;

– *практико зорієнтована* – передбачає чергування навчально-пізнавальної та навчально-професійної діяльності; характерна для вітчизняних педагогічних закладів освіти наприкінці 20-х – на початку 30-х рр. та у 80-х рр. XX ст.;

– *антропосоціальна* – реалізовувалася в 70-х – 90-х рр. XX ст.;

– *квазіпрофесійна, евристична, рефлексивна, особистісно практична, самоосвітня моделі* – активно упроваджувалися в практику викладання педагогіки останньої третини XX ст. (Косолапова, 2009, с. 98).

Важливо відзначити, що представлені моделі співвідносяться із такими видами діяльності майбутніх учителів у процесі професійного навчання, як навчально-пізнавальна (відтворювальна), пізнавальна (евристична), пізнавальна (квазидослідницька), рефлексивна, пізнавальна (самоосвіта), науково-дослідницька, навчально-професійна, навчально-ігрова (квазіпрофесійна, дозвіллева (позанавчальна, суспільно корисна), повсякденна взаємодія з людьми, самовдосконалення (Косолапова, 2009, с. 99).

У процесі навчання майбутніх учителів педагогіки можливі різні варіанти сполучення тих чи тих моделей:

1) вивчення теорії, потім – відпрацювання вміння використовувати теорію на практиці (*емпірична, навчальна, антропосоціальна та квазіпрофесійна моделі*);

2) чергування циклів теорії та практики – *практико зорієнтована модель*;

3) рефлексія попереднього життєвого досвіду, виявлення закономірностей, відпрацювання відповідного практичного вміння (практика – теорія – практика) – *рефлексивна, особистісно-практична моделі*;

4) вивчення теорії, застосування її в педагогічній діяльності, осмислення закономірностей використання нового знання (теорія – практика – теорія) – *самоосвіта* (Косолапова, 2009, с. 100).

Ускладнення різних видів пізнавальної та практичної діяльності та наступна інтеграція в професійно-дослідницьку, науково-дослідницьку діяльність і забезпечує розвиток суб'єктної позиції майбутніх учителів, що відповідає сучасним освітнім трендам, світовим та європейським вимогам щодо підготовки фахівців.

Сучасна наукова педагогічна література репрезентує різні підходи до навчання педагогіки у закладах вищої освіти. Відзначимо, насамперед, такі концепції та моделі навчання педагогіки:

- концентроване навчання педагогіки (В. Безрукова);
- інтеграція педагогіки та історії педагогіки (А. Бойко);
- генеративне навчання педагогіки (І. Циркун, В. Пунчик);
- системний підхід до аналізу педагогічних явищ, професіографічний підхід до конструювання змісту навчання педагогіки (О. Дубасенюк);
- експериментально-аналітичне навчання педагогіки (Л. Косолапова).

Розглянемо особливості зазначених концепцій та моделей навчання педагогіки.

В. Безрукова *концентроване навчання педагогіки* розглядає на основі ідей технології концентрованого навчання («занурення»), просторово-часових характеристик процесу навчання, пізнавального циклу. Згідно позицій В. Безрукової концентроване навчання педагогіки передбачає реалізацію низки вимог: «По-перше, викладати педагогіку як дисципліну, що носить переважно інформаційний характер навіть про найновіші наукові і цікаві знання, не можна. Вона неодмінно повинна перетворитися на дисципліну, що формує особистість майбутнього педагога вже в процесі навчання. Іншими словами, в процесі вивчення педагогіки повинен почати формуватися педагогічний досвід і, отже, вправлятися, за затребуванням, професійно значущі якості особистості. Таке можливе лише при концентрованому навчанні. По-друге, забезпечити прикладний характер педагогіки, її практичну спрямованість без зниження науковості можливо лише при концентрованому навчанні» (Безрукова, 1991, с. 106).

Досвід упровадження концентрованого навчання педагогіки засвідчив низку труднощів, пов'язаних насамперед із значним навантаженням для викладачів, необхідністю урізноманітнювати форми та методи організації навчального процесу. В. Безрукова зазначає, що «виявилось дуже складно управляти протягом тривалого часу увагою й діяльністю одних і тих же за складом студентів. Тримати під контролем і навчати 75-100 людей протягом 6-8 годин набагато важче, ніж провести 3-4 пари занять у різних потоках. Концентроване навчання затребувало розробки «сценарію» кожного навчального дня. Повторення методик швидко помічалось студентами і погано ними сприймалося» (Безрукова, 1991, с. 107). Необхідно відзначити такі організаційні особливості практики концентрованого навчання саме педагогічних дисциплін: «ансамбль» педагогів, які ведуть лекційні та практичні заняття; відповідна організація простору (нові типи кабінетів педагогіки – самодіагностики, вільного спілкування, спостереження та аналізу уроків). Серед позитивних наслідків реалізації ідеї концентрованого

навчання у процес підготовки майбутніх учителів відзначено формування в студентів цілісного уявлення про педагогіку, можливість відразу ж використати набуті знання, забезпечення неперервності та послідовності навчання.

Інтеграція педагогіки та історії педагогіки представлена у наукових дослідженнях щодо професійної підготовки майбутніх учителів А. Бойко (Педагогіка. Інтегрований курс, 2004). В основу курсу теорії та історії педагогіки «покладено концепцію інтеграції на національному ґрунті історичних і логіко-теоретичних педагогічних знань у поєднанні з диференціацією засвоєння, що забезпечує педагогічній теорії науковість та універсалізацію, а методиці вивчення – індивідуальність і мобільність» (Педагогіка. Інтегрований курс, 2004, с. 5). Інтеграція історико-педагогічного аспекту становлення та розвитку тієї чи іншої педагогічної проблеми з викладом сучасних теоретичних положень забезпечує цілісність сприйняття, дозволяє усвідомити соціокультурні чинники розвитку педагогічного знання та реалізувати його прогностичні функції.

Концепція генеративного навчання педагогіки розроблена білоруськими науковцями під керівництвом професора І. Циркуна (Цыркун, 2005) та спирається на теорію генеративного навчання (зокрема положення П. Сенге), дослідницького навчання, пізнавальної активності, самоосвітньої діяльності особистості. Важливими є такі особливості генеративного навчання, як формування здатності по новому дивитися на світ, до переоцінки діяльності та вироблення нових підходів; увага до контекстів, варіативності форм та методів навчально-пізнавальної діяльності. Поняття «генеративний» вказує на специфіку навчального процесу, який є творчим, забезпечує стимулювання до створення нового знання. Програмно-методичний комплекс для організації самостійної роботи студентів містить систему завдань і вправ для семінарських та лабораторних занять з педагогіки, інформаційну базу методичного та ресурсного забезпечення самостійної роботи студентів з педагогіки. Особливо слід відзначити орієнтацію пропонованих форм та методів роботи на раціональну організацію самостійної роботи, наявність блоку завдань щодо формування умінь набувати знання. Для організації самостійної роботи студентів за курсом «Педагогіка» доцільно також використовувати навчально-методичні посібники таких білоруських авторів, як О. Жук та С. Сиренко («Педагогіка. Практикум на основі компетентнісного підходу»), В. Тарантей та Л. Тарантей («Якісні завдання з педагогіки») та ін.

Загальна спрямованість професійної підготовки майбутніх учителів на забезпечення форм та методів самостійної роботи у процесі навчання педагогіки відповідає загальним тенденціям розвитку освіти у XXI ст. –

формування готовності до постійного оновлення знань, їхнього творчого використання для вирішення професійних завдань на основі компетентностей самоосвіти, здатності до автономної самостійної роботи.

Суттєвий внесок у модернізацію змісту та технологій педагогічної освіти в цілому та навчання педагогічних дисциплін зокрема зроблено науковцями Житомирського державного університету імені І. Франка. Провідною ідеєю наукової школи О. Дубасенюк у розробці теоретичних та методичних аспектів становлення особистості майбутнього вчителя, його професійної компетентності визначено *системний підхід до аналізу педагогічних явищ, професіографічний підхід до конструювання змісту навчання педагогіки*. Вихідною ідеєю у розробці відповідних теоретичних та методичних положень визначено нагальну потребу у переході «на новий рівень розвитку системи навчання педагогічних дисциплін у ВНЗ, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста, діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю систему навчання червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача» (Дубасенюк, Антонова, 2012, с. 41). Абсолютної підтримки заслужує позиція авторів стосовно того, що традиційний процес викладання курсу «Педагогіка» як найважливішого серед людинознавчих дисциплін «на жаль, у багатьох підручниках являє собою виклад загальновідомих положень, прописних істин, не вирішує сучасних проблем оновлення педагогічної освіти. Навчальні посібники з педагогіки наповнені декларативними гаслами, загальновідомими фразами, не підкріпленими достатньою науковою аргументацією. ... відчувалася недостатня пов'язаність педагогічних дисциплін із нагальними потребами сучасної школи, не враховувалися і ті зміни, які відбувалися в освіті загалом. Майже не приділялося уваги вивченню національних особливостей систем виховання та навчання, що ґрунтувалися на народних традиціях, народній педагогічній спадщині. (Дубасенюк, Антонова, 2012, с. 44).

Концептуальні позиції вказаних авторів реалізовано у низці навчальних посібників, серед яких особливе місце займає «Практикум з педагогіки» (Практикум, 2004), який згідно позицій загальної теорії систем включає такі структурні елементи: предмет, цілі викладання курсу; суб'єкти педагогічного процесу (вчителі, вихователі, учні); зміст (навчально-виховна інформація) та засоби педагогічної комунікації (форми, методи, прийоми). Процес підготовки вчителя-вихователя набуває ефективності, «якщо цей процес здійснюється на науковій основі та в ній переважають гуманістичні соціальні цінності вчительської професії, педагогічної

діяльності, в центрі якої знаходиться дитина, її проблеми, вболівання за її майбутню долю, а разом з тим і за долю нашої держави» (Дубасенюк, Антонова, 2012, с. 52).

Серед сучасних концепцій та моделей навчання педагогіки у закладах вищої освіти особливої уваги заслуговують теоретичні та практичні напрацювання Л. Косолапової (Косолапова, 2009; Косолапова, 2010; Косолапова, 2016), яка вважає, що «процес викладання педагогіки спирається на різні види пізнавальної та практичної педагогічної діяльності, що забезпечує отримання педагогічних знань та педагогічного досвіду, при цьому суб'єктна позиція студента, який вивчає педагогіку, реалізується в більшій чи меншій мірі» (Косолапова, 2009, с. 98).

Аналіз теоретичних засад та практики професійної підготовки майбутніх учителів, переваг та недоліків різних моделей навчання педагогіки зумовив обґрунтування Л. Косолаповою концепції та технологій *експериментально-аналітичного навчання студентів педагогіки* (Косолапова, 2010). У потрактовуванні автора експериментально-аналітичне навчання педагогіки – це «науково обґрунтована технологія, що спирається на багатократні варіативні переходи «теорія – практика» і «практика – теорія» в процесі викладання педагогіки, забезпечує інтеграцію дослідницького складника в професійно-педагогічну діяльність, а, у зв'язку з цим, – готовність суб'єкта самостійно формувати узагальнене індивідуалізоване педагогічне знання і творчо компетентно застосовувати його згідно ситуації в антропологічному педагогічному процесі» (Косолапова, 2010, с. 2).

Провідні концептуальні положення у виразнено таким чином:

- у процесі навчання педагогіки особливого значення набуває ідея доповнювальності пізнавальної й професійно-педагогічної діяльності;
- взаємоперехід теорії та практики;
- різноманіття видів пізнавальної і практичної педагогічної діяльності, які розвиваються від курсу до курсу з точки зору змісту (ускладнення внаслідок систематизації), методики (генералізація методу), розвитку суб'єктної позиції (активності студентів на кожному етапі діяльності від цілепокладання до аналізу результатів);
- усвідомлення необхідності позитивних змін у педагогічному явищі зумовлює готовність студента до аналітичного розгляду компонентів освітньої системи, закономірностей педагогічного процесу, характеристик суб'єктів (учитель – учень, дорослий – дитина), що призводить як до виявлення не лише часткового, але й узагальненого педагогічного знання (перехід «практика – теорія»), так і до запуску механізму самоосвіти. Усвідомлення педагогічних закономірностей стимулює потребу застосувати

(експериментально перевірити) закономірність на практиці з метою підвищення ефективності педагогічної діяльності (перехід «теорія – практика»), а також мотивує самовдосконалення суб'єкта вивчення педагогіки (Косолапова, 2010, с. 5).

Визначено такі принципи експериментально-аналітичного навчання студентів педагогіки: багатократного варіативного взаємопереходу педагогічної теорії і педагогічної практики в процесі навчання педагогіки; доповнювальності пізнавальної і практичної педагогічної діяльності як умови реалізації механізму саморозвитку студента в процесі викладання / вивчення педагогіки; адекватності процесу навчання педагогіки культурному, науковому, соціальному, особистісному контексту (культуро-, науко-, соціо-, суб'єкто-відповідності); простоти як мінімізації часових та енергетичних витрат викладача і студента в процесі викладання / вивчення педагогіки; високої адаптивності як до логіки традиційної, так і рівневої моделі підготовки кадрів для галузі освіти; орієнтації на ключові педагогічні закономірності як спосіб посилення практичної спрямованості процесу оволодіння предметом; антропоцентризму; самовизначення й активності в процесі вивчення педагогіки (Косолапова, 2010, с. 20).

Важливо підкреслити, що відбір та структурування змісту представленої концепції здійснювався з урахуванням взаємозв'язку елементів науково-педагогічного знання, відповідності змісту навчального курсу актуальному стану науки, домінантності різних підходів до науково-педагогічного знання на різних етапах експериментально-аналітичного курсу педагогіки. Навчально-методичне забезпечення у межах означеної концепції передбачало використання мікродосліджень, завдань на самопізнання, занурення в культурний контекст, аналізу художніх текстів, фрагментів педагогічного процесу, рефлексивних завдань, проведення лабораторних занять на базі шкіл та ін.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Наукові розвідки щодо обґрунтування та впровадження концепцій, моделей навчання майбутніх учителів педагогіки, пов'язані із реалізацією компетентнісного підходу в освіті, наукових положень інтегративного, холістичного підходів до професійного та особистісного розвитку майбутніх фахівців, сучасних теорій організації самостійної роботи у контексті стратегій навчання упродовж життя. Методологічні засади системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого, антропологічного, феноменологічного підходів зумовлюють спрямування процесу професійної підготовки майбутніх учителів на формування суб'єктної позиції, готовності до перетворювальної педагогічної діяльності в умовах мінливості соціокультурного світу, глобалізації та

інформатизації сфери освіти та суспільства в цілому. Перспективи подальшої наукової роботи пов'язані із дослідженням моделей навчання педагогічних дисциплін в університетах Європейського Союзу та США.

Література

1. Безрукова В. С. Концентрированное обучение педагогике («погружение»). *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*: сб. науч. трудов Свердловск : СИПИ, 1991. С. 102–113.
2. Бондар В. І., Коханко О. Г. Становлення сучасної методики навчання педагогіки як науки та навчальної дисципліни у вищих педагогічних навчальних закладах. *Наукові записки Нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова*. Серія: Педагогічні науки. 2016. Вип. 129. С. 5–19.
3. Дубасенюк О. А., Антонова О. С. Методика викладання педагогіки: навчальний посібник: Вид. 2-ге, доп. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. 375 с.
4. Косолапова Л. А. Исторический анализ и модели процесса преподавания педагогики. *Ярославский педагогический вестник*. 2009. № 4. С. 98-101.
5. Косолапова Л. А. Экспериментально-аналитическое обучение студентов педагогике: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования. Ижевск : 2010. 45 с.
6. Косолапова Л. А. Методика преподавания педагогики в высшей школе: учебное пособие. Пермь : Пермский гос. гуманитарно-педагогический ун-т, 2016. 144 с. URL: https://bstudy.net/880456/pedagogika/metodika_prepodavaniya_pedagogiki_v_vysshey_shkole (дата звернення: 25.03.2021).
7. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: навчально-методичний посібник: у 2 ч. / За ред. А. М. Бойко. Ч. 2. Київ : ВПОЛ; Полтава : АСМІ, 2004. 504 с.
8. Практикум з педагогіки: навчальний посібник: вид. 3-тє, доп. і перероб.; за заг. ред. О. А. Дубасенюк. Київ : Центр навчальної літератури, 2004. 482 с.
9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания: Т. 8. Москва–Ленинград : Изд-во АПН РСФСР, 1950. 776 с.
10. Цыркун И. И., Козинец Л. А., Пунчик В. Н. Генеративное обучение педагогике: программно-методический комплекс для организации самостоятельной работы студентов. Минск : Жасккон, 2005. 192 с.

References

1. Bezrukova, V. S. (1991). Kontsentririvannoe obuchenie pedagogike ("pogruzhenie") [Concentrated Teaching of Pedagogy ("Immersion")]. *Integration processes in pedagogical theory and practice*: col. of articles, pp. 102-113. Sverdlovsk : SIPI (rus).
2. Bondar, V. I., & Kokhanko, O. H. (2016). Stanovlennia suchasnoi metodyky navchannia pedahohiky yak nauky ta navchalnoi dystsypliny u vyshchkykh pedahohichnykh navchalnykh zakladakh [The Development of Modern Methods of Teaching Pedagogy as a Science and Academic discipline]. *Naukovi zapysky Nats. ped. un-tu im. M. P. Drahomanova. Serii: Pedahohichni nauky*, 129, 5 – 19 (ukr).

3. Dubaseniuk, O. A., & Antonova, O. Ye. (2012). *Metodyka vykladannia pedagogiki: navch. posib.* [Methods of Teaching Pedagogy: textbook]. Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka (ukr).
4. Kosolapova, L. A. (2009). Istoricheskiy analiz i modeli protsessa prepodavaniya pedagogiki [The Historical Analysis and Models of Teaching Pedagogics in the Teachers' Training University]. *Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik*, 4, 98–101 (rus).
5. Kosolapova, L. A. (2010) *Ekspperimentalno-analiticheskoe obuchenie studentov pedagogike* [Experimental and Analytical Teaching of Students of Pedagogy]. (Abstract of Doctor's thesis). Izhevsk (rus).
6. Kosolapova, L. A. (2016). *Metodika prepodavaniya pedagogiki v vysshey shkole: uchebnoe posobie* [Methods of Teaching Pedagogy in Higher Education: textbook]. Perm: Perm State Humanitarian and Pedagogical University. Retrieved from https://bstudy.net/880456/pedagogika/metodika_prepodavaniya_pedagogiki_v_vysshey_shkole (date of appeal: 25.03.2021) (rus).
7. Boiko, A. M. (Ed.). (2004). *Pedahohika. Intehrovanyi kurs teorii ta istorii: navchalno-metodychni posibnyk* [Pedagogy. Integrated Course of Theory and History: textbook]; in 2 parts. Kyiv: VIPOL; Poltava: ASMI (ukr).
8. Dubaseniuk, O. A. (Ed.). (2004). *Praktykum z pedahohiky: navchalni posibnyk [Pedagogy Workshop: textbook]*. (3rd ed., rev.). Kyiv: Tsentr navchalnoi literatury (ukr).
9. Ushinskiy, K. D. (1950). *Chelovek kak predmet vospitaniya [Man as the subject of education]* (Vol. 8). Moscow, Leningrad: Izd-vo APN RSFSR (rus).
10. Tsyrkun, I. I., Kozinets, L. A., & Punchik, V. N. (2005). *Generativnoe obuchenie pedagogike: programmno-metodicheskiy kompleks dlya organizatsii samostoyatelnoy raboty studentov* [Generative Teaching of Pedagogy: a Software and Methodological Complex for Organizing Students' Independent Work]. Minsk: Zhasskon (rus).

КОНЦЕПЦИИ И МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИКЕ: ТРАДИЦИИ И ИННОВАЦИИ

Л. Л. Бутенко

Определена актуальность исследования концепций и моделей обучения педагогике как теоретического фундамента профессионального и личностного становления будущих учителей. На основе анализа научной литературы представлены модели обучения педагогике – эмпирическая, учебная (теория – ... – практика), практико ориентированная, антропосоциальная, квазипрофессиональная, эвристическая, рефлексивная, лично-практическая, самообразовательная, их соотношение с разными видами деятельности студентов.

Охарактеризованы особенности концентрированного обучения педагогике (В. Безрукова), которое обеспечивает «погружение» будущих учителей в проблемное поле педагогической теории и практики, формирование целостного

представления о педагогике. Раскрыты основные положения генеративного обучения педагогике (И. Цыркун, В. Пунчик) с опорой на самостоятельную познавательную деятельность студентов, ориентацией на формирование компетентностей самообразования и саморазвития.

Определены особенности обновления и усовершенствования содержания курса «Педагогика» согласно научных позиций О. Дубасенюк (системный подход к анализу педагогических явлений, профессиографический подход к конструированию содержания обучения педагогике). Представлены основные концептуальные положения экспериментально-аналитического обучения педагогике (Л. Косолапова), в частности идея дополнительности познавательной и профессионально-педагогической деятельности, взаимопереход теории и практики, аналитическое рассмотрение компонентов образовательной системы.

Ключевые слова: педагогика, концепция обучения, модели обучения педагогике, концентрированное обучение педагогике, генеративное обучение педагогике, содержание курса «Педагогика», экспериментально-аналитическое обучение педагогике.

CONCEPTS AND MODELS OF TEACHING PEDAGOGY: TRADITIONS AND INNOVATIONS

L. L. Butenko

The author has determined the topicality of the study of concepts and models of teaching pedagogy as a theoretical foundation of professional and personal development of future teachers. Based on the analysis of scientific literature, models of teaching pedagogy have been presented – the empirical, educational (theory – ... – practice), practice-oriented, anthroposocial, quasi-professional, heuristic, reflective, personally practical, self-educational ones, as well as their correlation with different types of students' activities.

The peculiarities of concentrated teaching of pedagogy (V. Bezrukova) that provides «the immersion» of future teachers in the problem field of pedagogical theory and practice, and the formation of a holistic view of pedagogy have been characterized. The main provisions of generative teaching of pedagogy (I. Tsyrkun, V. Punchyk) based on the independent cognitive activity of students, the focus on the formation of competencies of self-education and self-development have been revealed.

The peculiarities of updating and improving the content of the course «Pedagogy» according to the scientific positions of O. Dubaseniuk (the systematic approach to the analysis of pedagogical phenomena, the job-specific approach to the construction of the content of teaching pedagogy) have been determined. The main conceptual provisions of experimental and analytical teaching of pedagogy (L. Kosolapova) have been presented, in particular the idea of complementarity of the cognitive and professional pedagogical activity, the interconnection of theory and practice, the analytical consideration of components of the educational system.

Key words: Pedagogy, the concept of teaching, models of teaching pedagogy, concentrated teaching of pedagogy, generative teaching of pedagogy, the content of the course «Pedagogy», experimental and analytical teaching of pedagogy.

Бутенко Людмила Леонідівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка» (м. Старобільськ, Україна). E-mail: llbutenko@gmail.com

Бутенко Людмила Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики ГУ «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко» (г. Старобельск, Украина). E-mail: llbutenko@gmail.com

Butenko Liudmyla Leonidivna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy, State Institution "Luhansk Taras Shevchenko National University" (Starobilsk, Ukraine). E-mail: llbutenko@gmail.com