

6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016. № 988-р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/249613934>
7. Професійний стандарт за професіями «Вчитель закладу загальної середньої освіти» ...»: затверджено Наказом Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України від 23.12.2020. № 2736. URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/f502781n16.pdf>
8. Снагощенко В. Професійна підготовка майбутнього вчителя історії засобами музейної педагогіки : автореф. дис. ...канд. пед. наук :13.00.04. Київ, 2010. 24 с.
9. Старєва А. Підготовка майбутнього вчителя історії до реалізації особистісно орієнтованого навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2003. 22 с.
10. Ryabovol L. The Professional Training of Law and History Teachers as a Research Subject. *Future Human Image*. 2017. № 8. С. 140-149.
11. Ryabovol L. The system of pedagogical education and training of a history and low teacher: modernization in the context of the integration into the european and world educational space. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2018. № 1. С. 54-62.

УДК 378.091.3.01-02

Гриценко Андрій,
канд. пед. наук, ст. викладач
Глухівський НПУ ім. О. Довженка
м. Глухів, Україна

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті визначено основні методологічні підходи дослідження педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Ключові слова: *професійна компетентність, майбутніх учителів історії, методологічні підходи, фахова підготовка*

The article identifies the main methodological approaches to the study of the pedagogical system of purposeful formation of professional competence of future history teachers in the process of professional training.

Key words: *professional competence, future history teachers, methodological approaches, professional training*

Ефективність дослідження розвитку та функціонування педагогічних систем залежить, перш за все, від правильного визначення стратегії дослідження, що опирається, в свою чергу, на правильно обраний калібрований інструментарій. Тому для вирішення теоретичних і практичних педагогічних проблем важливо чітко визначити основні методологічні підходи, на яких базується розвиток педагогічної системи, наприклад, цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Означені питання достатньо вивчені в науці, зокрема: особистісного досвіду творчого характеру, який розвиває здатність до осмислення своїх індивідуальних реакцій (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. В. Вачкова, Г. Данилова, В. Краєвський, О. Легун, О. Максимова, О. Осницький, Т. Равчина, С. Рубінштейн, А. В. Хуторської); аспекти впровадження гуманістичного підходу (Ш. Амонашвілі, В. Андрущенко, І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, І. Зязюн, Л. Онищук, В. Сластьонін, Є. Шиянова); компетентнісного підходу (Н. Бібік, І. Зязюн, В. Луговий, Л. Лузан, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Сохань, О. Янжула) та ін.

Втім, не дивлячись на такий рівень дослідженості наукового феномену, питання визначення чітких методологічних підходів до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ще недостатньо вивчене.

Для визначення теоретичних основ та забезпечення методологічної повноти дослідження у статті звернено увагу на такі функції-вимоги методології як теорії наукового пізнання, зокрема [22, с. 56]: визначення способу здобуття наукових знань; досягнення конкретної науково-дослідницької мети завдяки спрямуванню дослідження певним особливим шляхом; уведенню та оновленню даних до фонду теорії науки; забезпечення всебічності отримання даних відносно процесу чи явища, що вивчається; можливість збагачення та систематизації термінів і понять з галузі науки, що досліджується; створення системи наукових даних, що базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичного інструментарію наукового пізнання.

Методологія педагогіки зосереджується на вченні про педагогічне знання у ході його добування, тобто пізнання. Ми частково згодні зі структурою даного поняття, запропонованого В. Загвязинським: 1) вчення про структуру і функції педагогічного знання, включаючи педагогічну проблематику; 2) вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові та педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), що мають методологічний сенс; 3) вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)» [6]. Зокрема, дані складники зводять визначення, головним чином, до методів наукового пізнання. Деякі вчені [22]

звертають увагу на четвертому рівні методології, утвореного методикою (система правил використання методів, прийомів та операцій дослідження) та технікою дослідження.

Виходячи з вищезазначеного, поняття «методології», як вчення про організацію діяльності [14, с. 20-21], ми розглядаємо структурованою системою наукових принципів, форм, способів і методів, зокрема, й дослідницької діяльності. Пріоритетними методологічними підходами до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки ми вважаємо: особистісно орієнтований; суб'єкт-суб'єктний; гуманістичний; компетентнісний; системний; діяльнісно-розвивальний; середовищний; аксіологічний; акмеологічний, а також інтеграційний підходи.

Охарактеризуємо кожен з них детальніше. Одним з найбільш дієвих підходів в останні десятиріччя вважається **особистісно орієнтований**. Він став методологічним підґрунтям, який забезпечує гармонійне формування і всебічний розвиток особистості майбутніх учителів історії через вироблення власного «Я» та самовдосконалення. Завдяки цьому [5] майбутні учителі проявляють неповторну індивідуальність та розвивають власні творчі можливості. Завдяки визнанню людини вищою цінністю особистісно орієнтовані гуманістичні складники дозволяють реалізувати потреби кожної людини відповідно до її намірів, цілей, життєвої стратегії, стаючи, таким чином, енергозберігаючою. Головна увага зосереджується на диференціації та індивідуалізації навчання й отриманні знань у ході гуманної (а не авторитарної) парадигми навчання. Для цього, доцільним відзначається орієнтація у процесі фахової підготовки на проведення різних видів предметної (професійної) діяльності та поглибленому вивченню матеріалів «різного предметного змісту» [3] з подальшим ускладненням. Методологічно все розмаїття підходів поєднує визнання принципу людиноцентризму, необхідність урахування в освітньому процесі (аксіологічний підхід); розвитку творчого потенціалу особистості (діяльнісний підхід); підтримки й розвитку суб'єктних властивостей та індивідуальності майбутніх учителів (особистісний підхід) тощо. Головною метою, при цьому, називається розвиток індивідуальних здібностей для забезпечення індивідуального розвитку особистості [10, с. 627], гуманне суб'єкт-суб'єктне співробітництво всіх учасників навчально-виховного процесу; діагностично-стимулюючий спосіб організації навчального пізнання [24, с. 12].

Для реалізації особистісно орієнтованого підходу до формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватись створення відповідних умов для досягнення кожним майбутнім учителем історії реально можливого для нього в даний період рівня навчальної успішності з можливостями для самопізнання, самонавчання та самооцінювання. Сам освітній процес, на наш погляд, доцільно організувати на засадах довіри, поваги одне до одного, співробітництва та партнерства; гармонічно поєднувати навчання й виховання, розвиваючи особистість майбутніх учителів історії та розкриваючи їх творчий потенціал.

Завдяки застосуванню особистісно орієнтованого підходу дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки буде відбуватись через: посилення у змісті освіти людинознавчого, особистісно значущого матеріалу; розроблення методів і форм організування фахової підготовки майбутніх учителів історії на засадах діалогічної взаємодії, співтворчості, рефлексії, а також педагогічної підтримки; уведення до програм фахової підготовки майбутніх учителів прийомів та методів «педагогіки толерантності» та «педагогіки успіху»; застосування методів об'єктивного оцінювання навчальних досягнень майбутніх учителів історії.

Отже, особистісно орієнтований підхід спрямований на розвиток індивідуальних особливостей особистості майбутніх учителів історії має проходити етап виявленні їх індивідуальних особливостей з подальшим врахуванням процесу становлення особистості майбутніх учителів історії, виявлення їх інтересів та потреб.

Тобто, для аналізу проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливе значення має врахування **суб'єкт-суб'єктного підходу**. Поняття «суб'єкт-суб'єктні відносини», визначаючи пріоритетом індивідуальність особистості, її унікальність, різномірність та різноплановість сприяють реалізації базової потреби особистості в залученні її до соціуму і культури суспільства на основі рівноправного партнерства з учителем, характеризуючи готовність суб'єктів виховання до взаєморозуміння та взаємоповаги у процесі спілкування і діяльності» [10, с. 883].

Тобто, ефективний розвиток особистих якостей майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, завдяки співпраці з колегами та викладачами і набутому вчительському досвіду стають результатом суб'єкт-суб'єктних відносин [2, с. 43], зокрема, у ході навчально-залікової та педагогічної практик, у майбутніх учителів, здатних цілеспрямовано регулювати свій професійний розвиток [16, с. 7]. Ученим О. Осницьким виділено п'ять компонентів суб'єктного досвіду, що можуть бути застосовані у процесі фахової підготовки майбутніх учителів, що взаємодіють один з одним: ціннісний досвід (інтереси, моральні норми, вподобання, ідеали, переконання); досвід рефлексії (знання про свої можливості); досвід звичної активації (попередня підготовленість, оперативна адаптивність до мінливих умов роботи); операціональний досвід (знання і вміння, навички саморегуляції) [15, с. 316-317]. Таким чином, суб'єкт-суб'єктна педагогічна співпраця майбутніх учителів історії, сприяє формуванню їх професійної компетентності у процесі фахової підготовки.

Розвитку особистісно орієнтованого підходу найбільше сприяє упровадження ідей **гуманістичного підходу**, що сприяє розвитку педагогічної взаємодії через ідеї гуманізму. Ми вважаємо, що реалізації гуманістичного підходу в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки відбувається

створення умов для самоствердження особистості як найвищої цінності через олюднення педагогічних відносин; оптимістична віра у його майбутнє; пріоритетність позитивного стимулювання до співпраці через спрямованість фахової підготовки на творчий розвиток майбутніх учителів. Тобто, за таких умов можна забезпечити формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, розкриття їх творчого потенціалу, формування ціннісний орієнтацій та морально-етичних якостей.

Таким чином, формування професійної компетентності майбутніх учителів історії на засадах гуманізму завдяки побудові суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі фахової підготовки сприяє сприйняттю майбутніх учителів історії рівноправними цілісними особистостями, забезпечуючи при цьому суб'єкт-суб'єктні відносини.

Одним з найголовніших концептуальних векторів модернізаційного розвитку освіти в Україні вже не одне десятиліття беззаперечно вважається **компетентнісний підхід**. Тобто, відбувається переорієнтація домінуючої освітньої парадигми трансляції знань у формуванні комплексу компетенцій на визначення потенціалу, здібностей та, відповідно, конкурентоздатності майбутніх учителів в умовах сучасного суспільства.

Дотичною до компетентнісного підходу, на нашу думку, є стандартизація професійної освіти, зокрема вищої педагогічної. До цього поняття ми включаємо науково-методичний супровід положень Держстандарту з дотримуватися вимог до компетентісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів історії. Стандартизацією освіти прийнято вважати процедуру «...розроблення та затвердження стандартів освіти (освітніх стандартів), які є складниками системи освіти – сукупності взаємодіючих документів що встановлюють певні норми та положення щодо реалізації освітнього процесу» [9, с. 871]. Автори «Енциклопедії освіти», розробленої на початку ХХІ ст., недостатньо уваги приділяють формуванню компетентності, зокрема, майбутніх учителів. З початком 2010-х рр. розпочався період системної реалізації компетентнісного підходу в оновлених стандартах освіти [18, с. 190].

Тобто, фахова підготовка майбутніх учителів в умовах застосування компетентнісного підходу орієнтована на усвідомлення особистісних потреб та інтересів до діяльності; прагнень і ціннісних орієнтацій; мотивів діяльності; уявлень про свої соціальні ролі; самооцінювання особистісних властивостей і якостей, професійних знань, умінь і навичок, професійно важливих якостей; регулювання свого професійного становлення [19, с. 157]. Ми вважаємо, що завдяки реалізації компетентнісного підходу, в контексті нашого дослідження, відбувається обґрунтування цілей формування професійної компетентності майбутніх учителів історії та, відповідно, розроблення змісту формування із врахуванням визначених цілей.

Для визначення складників педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, пізнання характеру і механізму внутрішніх та зовнішніх зв'язків, а також для визначення характеру взаємодії між елементами системи важливе значення має **системний підхід**. Ми згодні з думкою О. Кустовської, що предмети (об'єкти) дослідження і принципи системного підходу мають ширші масштаби, зміст і значення порівняно з традиційним рівнем наукового пізнання та практики [11, с. 7]. Тобто вивчення об'єкта відбувається через цілісну множину елементів у сукупності відношень і зв'язків між ними, тобто як систему [13, с. 159].

Адже, саме майбутні вчителі та педагоги, що організують процес фахової підготовки мають більше значення у складі педагогічної системи. Між компонентами системи існують прямі та обернені зв'язки між педагогами та майбутніми учителями історії. Завдяки зворотному зв'язку (від майбутніх учителів історії до педагогів) система стає замкненою. До основних принципів системного підходу прийнято відносити: принцип остаточної (глобальної, генеральної) мети; принципи єдності, зв'язаності і модульності; принцип ієрархії – виявлення або створення у системі ієрархічних зв'язків, модулів, цілей; принцип функціональності – структура системи тісно пов'язана та зумовлюється її функціями; принцип розвитку – здатність до вдосконалення, розвитку системи за умови збереження певних якісних властивостей; принцип децентралізації – розумний компроміс між повною централізацією системи та здатністю реагувати на вплив зовнішнього середовища окремими частинами системи; принцип невизначеності – у більшості випадків досліджується система, про яку не все відомо, поведінка якої не завжди зрозуміла, невідома її структура, непередбачуваний перебіг процесів, невідомі зовнішні впливи тощо [11].

Таким чином, системний підхід сприяє вивченню педагогічних об'єктів не тільки в статичі, а й у динаміці, що допомагає не лише розкриттю механізмів взаємодії структурних елементів педагогічної системи цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки, але й моделюванню напрямків її розвитку в майбутньому.

Переорієнтація фахової підготовки майбутніх учителів історії на досягнення вершин професіоналізму залежить від правильної організації постійного розвитку особистості у професійній діяльності завдяки дотриманню **діялісно-розвивального підходу**. Саме активна, цілеспрямована діяльність майбутніх учителів історії виступає засобом та вирішальною умовою розвитку особистості. Ми вважаємо, що повноцінний розвиток особистості (емоційно-ціннісної, когнітивної, вольової сфер, особистісних якостей) можливий лише за умови включення людини до діяльності як «...цілеспрямованій усвідомленій умотивованій активності, коли вона стає суб'єктом, а не залишається об'єктом зовнішнього впливу» [7, с. 398]. Відтак, і майбутні вчителі виступають з позиції суб'єкта пізнання, спілкування, праці, відносин, своєї творчості і розвитку [4, с. 93].

Розуміння діяльності впливає з визначення її структури. Серед основних складників діяльності О. Леонтьєв виокремив мотив, мету та умову [12], а Г. Щедровицький: мету, завдання, вихідний матеріал, засоби, метод, процедуру

та продукт [23]. Виходячи з вищесказаного, зазначимо, що майбутні учителів історії, виступаючи *суб'єктом* діяльності ставлять собі *мету* (уявний результат, програма дій), змінюючи, таким чином, *об'єкт*. Важливим рушієм діяльності, крім цього, виступають *мотиви* (спонукальні причини дій та вчинків) та *потреби* (нестаток в чомусь). Ми також звертаємо увагу на дотримання *умов* (оточення майбутніх учителів, просторові та часові чинники) тощо.

Тобто для активізації діяльності майбутніх учителів доцільно визначити потребу, як джерело активності людини. Вслід за Ю. Татуром ви вважаємо, що узагальненим результатом фахової підготовки майбутніх учителів історії має стати їх готовність до професійної діяльності через власну активну діяльність та розвиток [21, с. 47–48]. У такому разі саме процес задоволення потреб є активним, цілеспрямованим процесом оволодіння діяльністю. В свою чергу, на основі потреб формуються і розвиваються мотиви. Далі, завдяки емоційній сфері відбувається цілеспрямований розвиток пізнавальних потреб та мотивів. Він залучає особистість до нових дій, стимулюючи фахову підготовку майбутніх учителів історії через можливість отримати позитивний результат.

Від так, визначаючи діяльність як процес виконання завдань, викликаний прагненням людини досягти мети, формування професійної компетентності майбутніх учителів має супроводжуватись виконанням завдань, пов'язаних з їхньою майбутньою педагогічною діяльністю які сприяють їхньому професійному розвитку. Наприклад, розробляти та захистити проект уроку або методичну розробку під час конкурсу чи тренінгу педагогічних ідей, підготувати та провести методичний семінар або майстер-клас серед одногрупників. Також важливе значення відіграє робота з історичними джерелами, опрацювання даних і відомостей про минуле людства. На активізацію діяльності, відповідно, впливає також і застосування низки інтерактивних методів навчання.

Також для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки важливу роль відіграє середовище, в якому відбувається фахова підготовка. Відповідно, **середовищний підхід** визначає спеціально створене середовище як чинник цілеспрямованого формування і розвитку особистості майбутніх учителів історії. Загальноприйнята думка, що середовище своєю багатоманітністю елементів впливає на формування і розвиток майбутніх учителів. Дискусійним залишається питання, взаємовпливу середовища на майбутніх учителів і останніх на середовище, надаючи йому якісних змін.

Для використання можливостей освітнього середовища в ході формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки доцільно дотримуватись низки умов. Спочатку теоретично проаналізувати істотні цільові і змістово-технологічні (методичні) аспекти освітнього процесу, який повинен здійснюватися в навчальному середовищі. Потім на цій основі описати необхідний для цього склад і його структуру (статичку і динаміку), визначити вплив і особливості взаємозв'язків його складників з елементами оточуючого середовища. Структурування має включати прогноз розвитку середовища. Крім того, потребує організації існуючого навчального середовища фахової підготовки майбутніх учителів історії із врахуванням предметних аспектів саме майбутніх учителів історії, дослідження минулого людства з використанням сучасних технологій (зокрема, ІТ-технологій). Принциповою особливістю методології середовищного підходу є системно-послідовний вплив через освітнє середовище [8]. Середовищний підхід завдяки визначенню можливостей освітнього середовища як провідного джерела набуття особистісного досвіду та комплексу педагогічних стимулів перетворюється на інструмент та засіб формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Процес фахової підготовки саме майбутніх учителів історії багато в чому опирається на реалізацію **аксіологічного підходу**, що розглядається зараз, як теорія цінностей і характеризується істотним переміщенням уваги на загальнолюдські цінності. Відтак, до організації освітнього середовища вноситься система ціннісних відношень [1]. Вона включає декілька груп: загальнолюдські (студенти та викладачі), духовні (педагогічні теорії і способи педагогічного мислення), практичні (педтехнології, освітньо-виховні системи), особистісні (педагогічні здібності, індивідуальні характеристики педагога) [20, с. 92–93].

Педагогічні цінності стають провідними принципами і навіть змістом формування професійної компетентності майбутніх учителів історії, організованого на ціннісних засадах. Відповідного вчительська професія і, зокрема, вчителя історії має свою сукупність цінностей, направлених на реалізацію низки виховних функцій. Серед них особливе значення становлять ті, що визначають ставлення особистості до цієї діяльності, а отже, й мотивацію майбутніх учителів історії до навчально-пізнавальної діяльності в процесі фахової підготовки. Отже, застосування аксіологічного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів історії передбачає формування системи ціннісних орієнтацій, які задають загальну спрямованість інтересам і прагненням особистості, ієрархію індивідуальних переваг, мотиваційну програму діяльності, що, в решті-решт, визначає рівень формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

Відзначимо, що для формування професійної компетентності майбутніх учителів історії важливу роль відіграє посилення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу майбутніх учителів, завдяки реалізації **акмеологічного підходу**. Він «полягає в спрямованості освітньої діяльності на створення умов для найповнішого розкриття сутнісних сил майбутніми учителями, інтегрування знань і вмінь з психології, педагогіки, акмеології та з предметно-фахових дисциплін, організації самомоніторингу в процесі викладання психолого-педагогічних навчальних дисциплін, і використання сформованих знань та вмінь у педагогічній підготовці» [17, с. 4].

Відповідно, головним завданням для процесу фахової підготовки майбутніх учителів історії стає формування технологій стійкого прагнення до успіху, самореалізації творчого потенціалу з визначенням життєвої стратегії розвитку творчої особистості фахівця та професійного самовдосконалення. Тому в ході формування професійної компетентності необхідно зосереджувати увагу на визначенні перспектив педагогічної діяльності завдяки мотивації до професійного розвитку через публікації методичних розробок у фаховій пресі, популяризацію свого досвіду у фахових конкурсах педагогічної майстерності, участі у вебінарах. Завдяки дотриманню акмеологічного підходу у майбутніх учителів історії відбувається самореалізація у процесі фахової підготовки з необхідністю самовдосконалення в ході формування професійної компетентності.

Проаналізувавши значення основних методологічних підходів, які найбільше відповідають формуванню професійної компетентності майбутніх учителів історії ми прийшли до думки, що ефективність їх уведення до процесу фахової підготовки зростає за умови їх комплексного поєднання в ході врахування вимог і положень інтеграційного підходу. Більш того, перелічені підходи не суперечать один одному, а навпаки, взаємодоповнюються, що забезпечує вибір відповідних форм, методів і засобів навчання, а також зміст формування професійної компетентності майбутніх учителів історії у процесі фахової підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрощук І. В. Наукові підходи до підготовки майбутніх вчителів технологій як суб'єктів педагогічної взаємодії. *Науковий часопис Нац. пед. у-ту ім. М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 54 : зб. наук. праць. Київ: Вид-тво НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. С. 14–19
2. Андрощук І. В., Андрощук І. П. Реалізація суб'єктного підходу у підготовці майбутніх вчителів трудового навчання. *Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців*: тези доповідей V Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький 30-31 березня 2017 р.) / С. М. Потапчук (голов. ред.). Хмельницький: ХНУ, 2017. С. 62–64.
3. Брюханова Н. О. *Основи педагогічного проектування в інженерно-педагогічній освіті*: монографія. Харків: НТМТ, 2010. 438 с.
4. Гавриш І. В. *Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2006. 579 с.
5. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження. *Методологічні поради молодим науковцям*. Київ-Вінниця: ТОВ фірма «Плавер», 2010. 308 с.
6. Загвязинский В. И. *Методология и методика дидактического исследования*. Москва: Педагогика, 1982. 160 с.
7. Кабусь Н. Д. Методологічні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до сталого розвитку соціальних груп. *Основи сучасної педагогіки*. Херсон: ПП «Вишесмірський В.С.», 2016. С. 353–428.
8. Кошук О. Б. Методологічні засади дослідження проблеми формування професійної компетентності майбутніх інженерів з механізації сільськогосподарського виробництва. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: педагогіка*. 2017. № 3 С. 98–106.
9. Кремень В. Г., Ніколаєнко С. М. *Вища освіта в Україні*: навчальний посібник. Київ: Знання, 2005. 327 с.
10. Кремень В. Г. *Енциклопедія освіти*. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
11. Кустовська О. В. *Методология системного підходу та наукових досліджень: Курс лекцій*. Тернопіль: Економічна думка, 2005. 124 с.
12. Леонтьев А. Н. *Проблемы развития психики*. 4-е изд. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1981. 584 с.
13. Новиков А. М. *Методология образования*. Москва: Эвгес, 2006. 488 с.
14. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология*. Москва: СИНТЕГ, 2007. 668 с.
15. Осницкий А. К. Деятельностное и личностное в проявлениях субъекта. *Субъектный подход в психологии* / под ред. А. Л. Журавлева, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной. Москва: Изд-во Ин-та психологи РАН, 2009. С. 314-324.
16. Пехота О. М. *Індивідуальність учителя: теорія і практика* : навчальний посібник. вид. 2-ге, перероб. і доп. Миколаїв : ТОВ «Фірма «Ліон», 2009. 272 с.
17. Рыбалко Л. С. *Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя*: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: 13.00.04. Харків: Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2008. 45 с.
18. Родигіна І. В. Оновлені державні стандарти початкової та базової і повної загальної середньої освіти: компетентнісний вимір. *Вісник післядипломної освіти*. - 2012. Вип. 7. С. 190-195. [URL:http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2012_7_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vpo_2012_7_27) (дата звернення: 15.03.2021).
19. Сисоєва С. О. Соколова І. В. *Проблеми неперервної професійної освіти: тезаурус наукового дослідження*: наук. вид. Київ: ЕКМО, 2010. 362 с.
20. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Просвіта, 2001. С.396-413.
21. Татур Ю. Г. *Высшее образование: методология и опыт проектирования*: учеб. пособ. Москва: Университетская кн.; Логос. 252 с.
22. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. *Організація та методика науково-дослідницької діяльності*: підручник. Вид. 5-е, стер. Київ: Знання, 2006. 307 с.
23. Щедровицкий Г. П. Исходные представления и категориальные средства теории деятельности. Разработка и внедрение автоматизированных систем проектирования. М.: Наука, 1975. 123 с.
24. Якиманская И. С. *Личностно-ориентированное обучение в современной школе*. Москва: Сентябрь, 2000. 112 с.