

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

*Навчальний посібник*



Вінниця - 2015

**УДК 378.016: 37 (075.8)**

**ББК 74.58я73**

**Т 33**

Рекомендовано до друку Вченою Радою Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського (протокол № 10 від 25 березня 2015 року)

Рецензенти:

**Джеджула О.М.**, доктор пед. наук, професор Національного аграрного університету

**Коломієць А.М.**, доктор пед. наук, професор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Теорія і практика вищої професійної освіти: навчальний посібник / Укл.: М.О. Давидюк – Вінниця, 2015. – 94 с.

У посібнику містяться матеріал з проблем вищої професійної освіти, аналізуються загально дидактичні принципи навчання у вищій школі, теорія пізнавальних перешкод, особливості формування критичного мислення студентів, специфіка системи педагогічної освіти і освіти дорослих. Досліджене широке коло питань, пов'язаних із методологією навчання у вищій школі.

Пропоноване видання може бути використане в якості навчального посібника студентами магістратури, які вивчають навчальну дисципліну “Теорія і практика вищої професійної освіти”.

© Давидюк М.О., 2015

## Зміст

<b>Модуль I. Теоретичні аспекти вищої професійної освіти</b>	<b>4</b>
<i>Тема 1. Система освіти в Україні</i>	<b>4</b>
<i>Тема 2. Глобальні проблеми вищої професійної освіти</i>	<b>13</b>
<i>Тема 3. Навчальний процес у вищій школі в контексті основних законів і категорій діалектики</i>	<b>23</b>
<i>Тема 4. Загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі</i>	<b>37</b>
<b>Модуль II. Практичні аспекти вищої професійної освіти</b>	<b>46</b>
<i>Тема 5. Пізнавальні перешкоди як психолого-дидактичний феномен</i>	<b>46</b>
<i>Тема 6. Толерантність викладача ВНЗ та її формування</i>	<b>58</b>
<i>Тема 7. Педагогічна освіта як підсистема освіти дорослих. Формування критичного мислення в системі педагогічної освіти.</i>	<b>65</b>
<i>Тема 8. Вимоги сучасного ринку праці й професійна мобільність педагога</i>	<b>75</b>

## **Модуль I. Теоретичні аспекти вищої професійної освіти**

*Ключові поняття: освіта, парадигма освіти, критерії освіченості, системно-діяльнісний підхід, історичні типи освіти*

### **Тема 1. Система освіти в Україні**

1. *Освіта як необхідна умова збереження духовної культури людства.*
2. *Основні елементи освіти. Критерії освіченості.*
3. *Управління системою вищої освіти в Україні.*

#### *1. Освіта як необхідна умова збереження духовної культури людства.*

Освіта - процес розвитку і саморозвитку людини, що залежить від оволодіння соціально вагомим досвідом людства і втілений у знаннях, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу.

Освіта є необхідною умовою збереження і розвитку матеріальної та духовної культури людства.

Зміст поняття "освіта" на основі аналізу людської культури (І. Я. Лернер) можна розглядати як сукупність:

- системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкриває картину світу;
- досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;
- досвіду творчої діяльності з розв'язання нових проблем, що забезпечує розвиток здатності в людини подальшого розвою культури, науки й суспільства;
- досвіду ціннісного ставлення до світу.

Знання, засвоєна інформація допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі. Засвоєні способи діяльності, уміння забезпечують відтворення навколишнього світу. Досвід творчої діяльності припускає перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійний аналіз проблеми, можливість альтернативи її розв'язання, комбінування раніше засвоєних способів у новий тощо. Індивід, що не засвоїв досвіду творчої діяльності, не спроможний творчо перетворювати дійсність. Енциклопедична освіченість людини зовсім не гарантує творчого потенціалу.

Академік С. У. Гончаренко під освітою розуміє духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес формування людини.

Для реалізації цього процесу має існувати соціальний інститут, цілісна саморозвивальна система установ і закладів, діяльність яких залежить від соціально-економічного, політичного устрою суспільства.

Освіта з процесуального погляду є діяльністю Студентів у спеціально організованому середовищі, яке спонукає їх до мотивованої пізнавальної активності, насиченої новим і складним навчальним матеріалом. Така система труднощів передбачає повідомлення студентам орієнтованої основи дій щодо їх подолання і вправи з перенесення способів виконання дії на нетипові ситуації.

Освітнє середовище — сфера життєдіяльності молодого людини (студента), яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом. Освітнє середовище вчить здобувати знання власною діяльністю, на основі спостережень, з'ясувати життєве значення об'єктів, що є предметом вивчення, озброює абеткою логічного

мислення, усвідомленого сприйняття речей і слів, вчить осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях.

Це ознаки загальновідомого психолого-педагогічного характеру. Вони, безперечно, стосуються і вищої професійної освіти, яка базується на концепції системно-діяльнісного підходу.

Термін "системно-діяльнісний підхід" об'єднує два значення: "системний підхід" і "діяльнісний підхід". "Системний підхід" — термін збірний. Ним позначають методологічні напрями, запозичені з різних наук й об'єднані тенденцією вивчення своїх об'єктів як систем. В основі цього підходу відмова від однобічних аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент зроблено на цілісності інтегрованих якостей об'єкта, їх походження, тому увагу зосереджено на виявленні зв'язків і взаємин і в межах об'єктів, і з навколишнім середовищем.

Відповідно, найближчі до терміна "система" — "структура" і "середовище". Якщо термін "система" окреслює цілісність об'єкта, то термін "структура" — його внутрішню дискретність, зібраність із частин, які перебувають у взаємозв'язках та певних взаєминах, завдяки чому й утворюють цілісність. Термін "структура" розкривають через терміни "елемент", "зв'язок" і "відносини".

Згідно з діяльнісним підходом, зміст навчальних предметів і навчальних практик потрібно проектувати, спираючись на всебічний облік майбутньої соціально-виробничої (професійної) діяльності випускника навчального закладу.

З позицій педагогічної психології діяльнісний підхід до навчального процесу полягає у виявленні особливостей пізнання надбань культури, накопичених людством, передавання студентові загальноісторичного досвіду, виробленого соціальною практикою: знань, навичок, здібностей, видів і засобів діяльності, а також психологічного розвитку студентів. Процес навчання відбувається у формі співдружності, спільної діяльності того, хто навчає, і студентів.

Науково-педагогічний працівник у процесі спілкування з використанням дидактичних засобів організовує пізнавальну діяльність студента адекватно до цілей навчання.

## *2. Основні елементи освіти. Критерії освіченості.*

Людина нічого не робить без потреб і мотивів, без відповідності справи системі цінностей, тому стосовно незалежної складової змісту освіти виявляється досвід емоційно-ціннісного ставлення студента до того, що він пізнає чи перетворює. Ця складова визначає спрямованість дій тих, хто бере участь в освітньому процесі, відповідно до потреб і мотивів. Основні елементи освіти такі:

- цілі освіти;
- зміст освіти;
- засоби і способи здобування освіти;
- форми організації освітнього процесу;
- реальний освітній процес як єдність навчання, виховання й розвитку людини;
- суб'єкти й об'єкти освітнього процесу;
- освітнє середовище;
- результат освіти, тобто рівень освіченості людини. Функціонування будь-якої освітньої системи має мету.

Освітні цілі - свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти сьогодні і в найближчому майбутньому. Освітні цілі соціально залежні від різних умов: особливостей суспільства, державної освітньої політики, рівня розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні, системи головних цінностей.

Цілі освітньої системи - конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності й відносин, які має опанувати той, хто навчається, по закінченні навчального закладу.

Неодноразово були спроби репрезентувати таку програму як модель випускника школи чи вищого навчального закладу у вигляді професіограми фахівця конкретного навчального закладу. В сучасних умовах, вибираючи цілі, звісно, враховують соціальний запит держави й суспільства та мету окремої людини, яка бажає здобути освіту в певній освітній установі, її інтереси і схильності.

Уточнюють цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни і визначають цілі освіти сучасної людини як такі й цілі конкретної освітньої установи з урахуванням специфіки дисципліни, обсягу годин навчального курсу, вікових та інших індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Зазвичай, цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири й напрями діяльності педагогів і студентів.

Результати досягнення цілей називають освітотворчістю, рівні якої характеризують і індивіда, і суспільство. Вони виявляються і в особливостях свідомості, і в характері поведінки. Відстежуючи результати освіти, отримуємо необхідний для її удосконалення "зворотний зв'язок". Зіставлення цілей з результатами освіти сприяє відповіді на запитання: чи необхідні та достатні наявні форми, методи і зміст освіти з позиції затрачених зусиль?

Критерії освіченості — ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння бачити необхідність і знаходити її причини; усвідомлення зв'язків між предметами і явищами; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій, кількість і якість продуктів праці і, зрозуміло, соціалізованість.

В освітній установі зміст освіти - це зміст діяльності суб'єктів й об'єктів освітнього процесу (науково-педагогічного працівника, слухача), його конкретизують у навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизують в освітніх програмах, кожен освітню програму висвітлено в підручниках і навчальних посібниках.

Зміст освіти у вищій школі, крім професійно орієнтованих знань, має забезпечувати (формувати) здоровий глузд — житейську, практичну мудрість; здатність передбачити наслідки вчинків, розрізняти види поведінки, істотне від випадкового чи неважливого; вибирати з можливих рішень те, яке дасть найбільш реальну користь.

Є кілька способів конструювати і структурувати зміст освіти, які на практиці зумовлюють способи розроблення освітньої програми й написання підручника (Ч. Купісевич, В. Оконь). Перший спосіб - лінійна побудова навчального матеріалу. Окремі частини навчального матеріалу представлено послідовно й безупинно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, що разом охоплюють матеріал розділу, а всі розділи — матеріал навчального курсу. Кожну частину вивчають один раз.

Другий спосіб, концентричний, використовують, якщо те саме питання розглядають кілька разів. Під час повторення зміст розширюють, збагачують новою інформацією і розглядають на новому рівні. Наприклад, у початкових класах у курсі математики подано

уявлення про багатокутники, а в курсі геометрії вивчають їхні властивості, застосовуючи логічні форми доведення. До проблеми можна повертатися через незначний час у межах курсу, а можна й через кілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти - спіралеподібний: формулюють проблему, до розв'язання якої повертаються постійно, розширюючи й збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних сфер людської діяльності. Для цього способу характерне багаторазове повернення до опрацювання тих самих навчальних тем і доповнення новою інформацією.

Четвертий - модульний спосіб. Весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляють за такими напрямками:

- орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним);
- змістово-описовий;
- операційно-діяльнісний;
- контрольо-оцінювальний.

Отже, розглядаючи зміст освіти як елемент педагогічної системи, зазначимо, що добирати освітній матеріал потрібно за критерієм повноти й системності видів діяльності, потрібних для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та прищеплювання кваліфікаційних умінь, необхідних для виконання головних видів діяльності на різному рівні складності.

Дуже важливо під час проектування змісту будь-якої навчальної дисципліни подбати про те, щоб кожна з дисциплін, яку вивчають студенти, вносила фундаментальний внесок у їхню загальну професійну освіту. Треба дотримуватися принципу: вивчати не предмет, а спеціальність. Стратегічна суть цього принципу – у цілеспрямованій орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які б формували особистісні та фахові якості.

До найважливіших інтегральних завдань будь-якої дисципліни належать: забезпечення реального внеску кожної дисципліни в методологічну, теоретичну й технологічну підготовку студента і випускника до подальшої освіти й професійної діяльності; цілісне і спрямоване формування й розвиток потреб і вмінь використати науковий зміст кожної дисципліни, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання.

Цілі й зміст, як системотворчі елементи будь-якого виду й рівня освіти, визначає державна політика, їх розкрито в освітньому стандарті й конкретизовано в реальному освітньому процесі на рівні кожної освітньої системи й кожної навчальної дисципліни.

Плідність освіти визначають ступенем реалізації цілей і освітнього стандарту, типом, якістю і рівнем освіти. Наука, об'єктом якої є освіта, формується як самостійний напрям - едукологія.

Окрім освіти як цілеспрямованого й спеціально організованого процесу навчання й виховання в умовах конкретної освітньої системи, людина впродовж життя залучена, до процесу самоосвіти.

Способи здобування освіти у світовій і українській практиці:

- успішне навчання в умовах конкретної освітньої системи в колективі студентів і завершення циклу навчання в межах навчального закладу успішним складанням випускних іспитів (денна і вечірня форми навчання);
- індивідуальне навчання вдома самостійно чи за допомогою педагогів і складання іспитів та інших форм звітності державній екзаменаційній комісії при конкретному навчальному закладі (екстернат);

- дистанційне (від англ. - відстань) навчання за допомогою навчальних програм на комп'ютері;
- заочна форма навчання за допомогою листування, окремих консультацій у викладачів освітньої установи, звітних письмових контрольних робіт, які узагальнюють лекції всього курсу, заліків та іспитів.

### *3. Управління системою вищої освіти в Україні.*

Система освіти України складається із закладів освіти, наукових, науково-методичних і методичних установ, науково-виробничих підприємств, державних і місцевих органів управління освітою та самоврядування в галузі освіти. Структура освіти включає: дошкільну освіту; загальну середню освіту; позашкільну освіту; професійно-технічну освіту; вищу освіту; післядипломну освіту; аспірантуру; докторантуру; самоосвіту. Органами державного управління освітою в Україні є Міністерство освіти і науки, міністерства і відомства України, які мають навчально-виховні заклади; Вища атестаційна комісія (ВАК) України; відділи (управління) освіти місцевих державних адміністрацій. Державний характер управління системою загальної середньої освіти базується на принципах: доступності для кожного громадянина усіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; доступності й безоплатності здобуття повної загальної середньої освіти; обов'язковості повної загальної середньої освіти; рівності умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; гуманізму, демократизму, пріоритетності загальнолюдських духовних цінностей; органічного зв'язку із світовою та національною історією, культурою, традиціями; незалежністю освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; наукового характеру; інтеграції з наукою і виробництвом; взаємозв'язку з освітою інших країн; гнучкості й прогностичності системи освіти; єдності та наступності; безперервності й різноманітності; поєднання державного управління і громадського самоврядування. Ці принципи визначають основні напрями, пріоритети освітньої політики, а отже, і характер освіти та освітніх закладів у країні.

Для сучасного стану системи управління освітою характерний процес децентралізації, тобто передача ряду функцій і повноважень від вищих органів управління нижчим. Державні органи розробляють найбільш загальні стратегічні напрями, а обласні й районні (міські) органи спрямовують зусилля на вирішення конкретних, фінансових, кадрових, матеріальних, організаційних проблем.

Другою особливістю є перехід від державного до державно-громадського управління освітою, головною метою якого є поєднання зусиль держави і суспільства у вирішенні проблем формування державної політики в галузі освіти, питань навчально-виховної, методичної, економічної, фінансово-господарської діяльності. Важливим показником підсилення суспільного характеру управління освітою є роздержавлення системи освіти. Поряд з державними в Україні функціонують недержавні загальноосвітні навчально-виховні заклади, створені на основі інтересів та бажань учнів і батьків, учителів і вихователів, запитів регіональних, національних, професійних, конфесіональних об'єднань і груп. Управління такими закладами здійснює безпосередньо його засновник або за його дорученням опікунська рада, сформована засновником. Також значну роль у системі освіти відіграють державні освітні стандарти. Вони визначають зміст освітніх програм, що реалізуються в освітніх закладах, регламентують їх діяльність, окреслюють загальні параметри системи освіти в цілому.



Управління – це діяльність, спрямована на розробку рішень, організацію контролю, регулювання об'єкта управління згідно з метою, аналіз і підведення підсумків на основі достовірної інформації. Керівництво закладами освіти повинно здійснюватися відповідно до таких принципів управління, як: державотворення, науковості демократизації, гуманізації, цілеспрямованості, плановості, компетентності, оптимізації, ініціативи й активності, об'єктивності в оцінці виконання працівниками закладу освіти своїх обов'язків, принципу поєднання колегіальності з персональною відповідальністю. Способом впливу на учасників управлінського процесу є методи управління. Серед різних підходів можна виділити наступну їх класифікацію: організаційні, педагогічні, соціально-психологічні та економічні методи управління.

Організаційні методи передбачають систему організаційних розпорядчих впливів, спрямованих на досягнення поставленої мети. Це інструктаж, нормування, різні розпорядчі акти. До педагогічних методів управління відносять проведення науково-практичних конференцій педагогічних працівників, серпневих нарад учителів, семінарів, диспутів, педагогічних читань.

Соціально-психологічні методи управління – це методи формування суспільної свідомості, морального стимулювання (заохочення і покарання), методи впливу на педагогічних працівників на основі використання традицій педагогічного колективу (посвячення молодого педагога, звіти творчих учителів), створення нормального психологічного клімату в колективі, а також методи соціологічних досліджень (анкетування, інтерв'ю, тестування, використання різноманітних соціометричних методик), які дозволяють визначити сформованість громадської думки, рівень задоволення роботою. Матеріальне стимулювання (преміювання, підвищення зарплати за результатами атестації), економічне планування та бюджетне управління відносять до економічних методів управління. Під функціями управління розуміють певний розподіл праці, спеціалізацію в сфері управління. Виділяють такі функції управління: за належністю до сфер діяльності – спеціальні, за етапами управління – загальні. Спеціальні функції – це посадові функціональні обов'язки педагогічних працівників (директора, його заступників, класного керівника, педагога-організатора та ін.), а загальні функції управління властиві будь-якому об'єкту управління (до них відносять: планування, організацію, координування, контроль, регулювання, облік, аналіз). Тенденції розвитку управління освітою України середніми загальноосвітніми навчальними закладами базується на положеннях теорії управління. Головними складовими її є певні тенденції, відповідні їм закономірності й пов'язані з ними принципи управління навчальними закладами.

Тенденції розвитку управління навчальними закладами визначаються розвитком і функціонуванням державного управління, соціальними та економічними процесами в суспільстві. Але головним фактором, що впливає на управлінські процеси в навчальних закладах, є система освіти України, яка віддзеркалює всі явища, що відбуваються у державі та за її межами.

Категорія «тенденція» є формою прояву законів, які взагалі не мають іншої реальності, а відображаються у наближеному вигляді, в тенденції. Тенденція – це узагальнююче поняття, яке втілює в собі суттєві постійні протиріччя, умови, фактори тощо, які носять систематичний прояв і здійснюють суттєвий вплив на якість функціонування системи в цілому та її структурних компонентів. Тенденції, що притаманні сучасній освіті в Україні, можна визначити тільки аналізуючи процеси, що відбуваються в державі як складній соціально-економічній системі, а також у єдності з розвитком міжнародної освітньої сфери. Тенденції

розвитку системи освіти впливають на всі підсистеми, у тому числі й на управління, що в свою чергу відбивається на його закономірностях. Розглядаючи визначальні фактори розвитку управління загальною середньою освітою можна систематизувати їх таким чином: економічні, соціальні, політичні, ринкові, технологічні, міжнародні. Головними тенденціями функціонування та розвитку системи освіти в Україні, що впливають на закономірності управління навчальними закладами не залежно від їх типу і форми власності, є:

- пріоритетність загальнолюдських цінностей та гуманістичної спрямованості;
- активізація суспільних і державних зусиль для виведення освіти на рівень міжнародних стандартів і досягнень в цій сфері;
- формування націонал-патріотичної моралі;
- розвиток освіти на основі новітніх психолого-педагогічних технологій;
- відхід від принципів авторитарної, заідеологізованої педагогіки, нівелювання природних індивідуальних особливостей усіх, хто навчається;
- радикальна перебудова управління сферою освіти через її демократизацію, децентралізацію, створення регіональних систем управління навчально-виховними закладами;
- розвиток недержавних форм власності закладів освіти.

Ці найбільш загальні тенденції в освіті України породжують відповідні похідні тенденції у всіх її підсистемах: організаційно-управлінських, наукових, навчальних, виховних, спеціально-педагогічних, професійно-технічних тощо. Вони, відображаючи загальні проблеми освіти України, водночас є конкретно-специфічними внаслідок особливостей та умов їх діяльності.

Найбільш суттєвими тенденціями, що характеризують функціонування загальноосвітніх закладів в сучасних умовах, є:

- прагнення до розширення варіативності змісту навчальних програм, певної профілізації за необхідності дотримання державних стандартів освіти;
- намагання керівництва навчальних закладів створити комплекси: дошкільних, середньоосвітніх і вищих навчальних закладів, поєднаних спільною стратегічною навчально-виховною метою і традиційними зв'язками, відповідною до загальної мети побудови організації і методики процесу навчання;
- конкуренція загальноосвітніх закладів різних типів і форм власності на основі покращення освітянських послуг;
- проникнення і втілення в навчальний процес іноземних педагогічних технологій (особливо в сфері викладання предметів гуманітарного циклу);
- розширення двосторонніх контактів між групами учнів, навчальними закладами різних країн;
- втілення дистанційної системи освіти на всіх її рівнях;
- поширення комп'ютерних технологій у процесі навчання.

До загальних тенденцій в освіті України можна віднести також: невідповідність бюджетного фінансування вимогам суспільства до якості навчання і виховання; певна орієнтація з боку органів управління освітою на самофінансування, підприємницьку діяльність навчальних закладів. Не можна залишити поза увагою і такі тенденції, як «старіння» педагогічних кадрів, відсутність високої мотивації для підвищення професійної майстерності та дійсно творчої праці. В той же час у керівництва навчальних закладів спостерігається тенденція до оволодіння технологіями професійного менеджменту і втілення їх в управління; зниження рівня реальної демократії управління та поширення власної авторитарності.

Згідно з положеннями системного підходу, вище згадані тенденції з відповідною їх трансформацією навчальними загальноосвітніми закладами держави, мають вплив на управління школами як складову цілісності загального рівня. Перспективи управління системою освіти. Одним із завдань управління системою освіти є формування нового бачення освітніх проблем усіма його учасниками. Адже сьогодні освіта перестала бути однією із галузей народного господарства, державним відомством; вона дійсно стає однією з форм суспільної практики, особливою сферою, яка все набуває своїх інтересів, цілей, цінностей і політики.

Аналіз нормативно-законодавчих документів про освіту, опрацювання наукової та організаційно-методичної літератури, ознайомлення з передовим досвідом управління освітніми дають змогу виділити два напрямки управління освітою: традиційний (сучасний) та інноваційний (перспектива на майбутнє). Метою традиційного державного управління є забезпечення оптимального функціонування об'єкт-суб'єктних компонентів системи освіти. Інноваційне управління (менеджмент) передбачає переведення освітньої системи, її змісту та об'єкт-суб'єктного потенціалу на більш високий якісний рівень, забезпечення розвитку та оновлення, відповідності рівня освіти вимогам сучасності. Під інноваційним менеджментом розуміється управлінський вплив держави на зміну факторів, що визначають виробництво товарів і послуг, у тому числі й освітніх, з метою підвищення ефективності роботи освітньої організації.

Інтегруючись в європейський і світовий освітній простір, Україна повинна враховувати напрацювання, характерні для управління галуззю в інших країнах. Деякі з них можна розглядати не лише як приклад для вивчення, а й як приклад для наслідування, зрозуміло за умов врахування національних особливостей української системи освіти і тих пріоритетів, на досягнення яких вона орієнтується. Таке врахування не повинне передбачати сліпе копіювання зарубіжного досвіду, а надавати допомогу в розробці національної системи управління освітою, забезпечувати перехід її на державно-громадський рівень. Велику роль у цій справі відіграють громадські організації, органи місцевого самоврядування, асоціації батьків та навчальні заклади. У сучасних умовах основні напрями реформування системи управління освітою вбачаються в: чіткому визначенні компетенцій, повноважень і відповідальності органів управління всіх рівнів, забезпеченні їхньої взаємодії; переході від розпорядчого до регулюючого управління системою освіти; розвитку державно-громадських форм управління освітою.

Для успішного досягнення поставлених завдань необхідно вирішувати проблему підготовки управлінських кадрів, які мають усвідомлювати, що виконують справу державну, що здатні управлінську діяльність наповнити новим змістом. Необхідно розробити нові освітні програми, що сприятимуть оновленню змісту підготовки управлінських кадрів до роботи в умовах демократичного управління освітою. Водночас важливо забезпечити якісний рівень навчання представників громадських структур до участі в управлінні, делегувати повноваження таким чином, щоб рівень складності завдань, що розв'язуються ними, відповідав рівню їхньої управлінської культури.

Вищі навчальні заклади України вже проводять навчання керівників навчальних закладів, вирішуючи проблему підготовки управлінських кадрів – менеджерів освіти – висококваліфікованих фахівців, спроможних розробляти, аналізувати й реалізовувати державну політику, ефективно виконувати управлінські функції, сприяти інноваційним процесам в освіті. Побудова змісту навчання відбувається з урахуванням сучасних

європейських вимог до навчання, визначених у рамках Болонського процесу, враховує кращий світовий та вітчизняний досвід.

Нова парадигма освіти у державі викликає необхідність змін і в управлінні галуззю, зокрема організаційної діяльності керівної ланки на рівні школи. Оновлення організаційної діяльності адміністрації навчальних закладів різних типів і форм власності необхідно здійснювати за такими напрямками: моделювання, розробка і впровадження матричної рухливої структури управління; послаблення вертикальних і посилення горизонтальних зв'язків; децентралізація управління; посилення соціальної складової у менеджменті (створення умов для розвитку неформальної структури колективу, збільшення уваги і витрат на колектив, гуманізація управлінського мислення та ін.); добір досвідчених спеціалістів, перспективної молоді; посадовий ріст відповідно до професійних та загальнолюдських якостей; орієнтація на постійну, неперервну систему підвищення кваліфікації колективу; оволодіння управлінською культурою.

Для інтеграції України в міжнародний простір важливим є визначення людини як найвищої цінності суспільства не тільки на словах, а й у справах. Це можливо за умови використання антропосоціального підходу до управління школою, що вбачає в людині одночасно й особистість, і головну виробничу силу з певними духовними та матеріальними інтересами, а також сприяє поєднанню цих інтересів із суспільними. У Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті серед основних напрямів модернізації управління освітою наголошується на необхідності підготовки та перепідготовки управлінців усіх рівнів. Сьогодні багато ВНЗ країни поряд з традиційними навчальними предметами запроваджують нові: основи менеджменту, стратегічний менеджмент, менеджмент інновацій, фінансовий менеджмент, інформаційне забезпечення управління, контрольно-аналітична діяльність, управління процесом навчання та виховання, психологія управління тощо. Першочерговим завданням постає реалізація цих програм у повному обсязі. Управління є тією рушійною силою, яка націлена на активізацію людини через створення оптимальних умов для прояву та розвитку її творчого потенціалу. Тому керівникам закладів освіти слід орієнтуватися в різноманітності сучасних управлінських ідей, вивчати й успішно застосовувати досягнення науки та перспективного педагогічного досвіду, організовувати творчу діяльність. У зв'язку з цим питання управління освітніми процесами є актуальним, оскільки шкільна практика свідчить про недостатню підготовленість керівників шкіл до професійної управлінської діяльності.

### **Література**

1. Барабаш Ю.Г. Основи внутрішкільного управління / Ю.Г. Барабаш. – Луцьк : РВВ Волинський націон. ун-т. ім. Лесі Українки «Вежа», 2009. – 440 с.
2. Бегей В.М. Управління загальноосвітньою школою на демократичних засадах / В.М. Бегей. – Львів, 1995.
3. Гаєвська Л. Методолгічне забезпечення дослідження розвитку державно-громадського управління освітою в історичній ретроспективі / Л. Гаєвська // Економіка та держава. - 2009. - № 7. - С. 106-109.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – К., 1994.
5. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г.В. Єльнікова // Управління школою. – 2004. – № 35. – 140 с.
6. Зверева В.І. Як зробити керування школою успішним / В.І. Зверева. – Х. : Ранок, 2007. – 160 с.

## **Тема 2. Глобальні проблеми вищої професійної освіти**

- 1. Основні сучасні тенденції розвитку освіти.*
- 2. Посилення ролі професійної освіти в житті суспільства.*
- 3. Якість освіти та її критерії.*

### *1. Основні сучасні тенденції розвитку освіти.*

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках, для неї характерні такі ознаки: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневність, фундаменталізація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освіти - орієнтація освітньої системи й освітнього процесу на розвиток і становлення взаємоповаги між студентами і педагогами, основаної на врахуванні прав кожної людини; на збереженні і зміцненні їхнього здоров'я, почуття власної гідності й розвитку особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку.

Гуманітаризація - орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня й типу, що дає змогу охоче розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини; вільно спілкуватися з людьми різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично грамотним.

Диференціація - орієнтація освітніх установ на досягнення студентів під час урахування, задоволення й розвитку зацікавлень, схильностей і здібностей усіх учасників освітнього процесу. Диференціацію можна втілювати на практиці різними способами, наприклад, через групування студентів (слухачів) за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові й за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові й призначені для учнів із затриманнями чи відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих студентів відповідно до інтересів і професійної орієнтації тощо.

Диверсифікованість - широке розмаїття навчальних закладів, освітніх програм і органів керування.

Стандартизація — орієнтація освітньої системи на реалізацію насамперед державного освітнього стандарту — набору обов'язкових навчальних дисциплін у межах чітко визначеного обсягу годин.

Багатоваріантність - створення в освітній системі умов вибору й надання кожному суб'єктові шансу на успіх, стимулювання студентів до самостійного вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного мислення. На практиці багатоваріантність виявляється через можливість обирати темпи навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати тип освітньої установи, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей студентів (у класі, групі, індивідуально, за допомогою\* комп'ютера тощо).

Багаторівневність - організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям й інтересам людини. Кожен рівень - період, що має свої цілі, терміни навчання і характерні риси. Момент завершення навчання на кожному етапі є якісною завершеністю

освіти. Наприклад, багаторівнева система вищої освіти орієнтована на три рівні: бакалаврат, магістратура, докторантура.

Фундаменталізація - посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки молодшої людини до сучасної життєдіяльності. Особливе значення надають глибокому й системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану освітньої системи школи чи вищого навчального закладу.

Інформатизація освіти пов'язана з широким і дедалі масовішим використанням обчислювальної техніки й інформаційних технологій у процесі навчання. Інформатизація освіти набула найбільшого поширення в усьому світі саме в останнє десятиліття - у зв'язку з доступністю "для системи освіти й відносною простотою у використанні різних видів сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

Індивідуалізація - врахування і розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання і виховання.

Безперервність означає процес постійної освіти-самоосвіти людини впродовж усієї життєдіяльності - у зв'язку з тим, що умови життя й діяльності в сучасному суспільстві швидко змінюються.

У процесі здобування освіти людина може досягати певного рівня та якості виокремлюють такі рівні освіти: початкова, середня, неповна вища і вища. Кожен рівень підтверджено державним документом - свідоцтвом про закінчення початкової чи середньої школи, довідкою про прослухані курси у вищому навчальному закладі чи дипломом про вищу освіту.

Крім цього, в Україні після закінчення ВНЗ можна продовжувати здобувати освіту в магістратурі, аспірантурі й докторантурі. Відповідно, після успішного захисту магістерської, кандидатської чи докторської дисертації фахівець - і в разі стаціонарного навчання, і за умов самонавчання й самостійної науково-дослідницької роботи - одержує диплом магістра, кандидата чи доктора наук із спеціальності з класифікатора спеціальностей в Україні.

## *2. Посилення ролі професійної освіти в житті суспільства.*

В оцінці рівня освіченості школяра, майбутнього абітурієнта, враховують елементарну або функціональну грамотність, предметну і методологічну компетентність. Під час вивчення рівня освіченості фахівця з вищою освітою оцінюють рівень освіти у сфері гуманітарних, соціально-економічних чи природничо-наукових дисциплін, блоку дисциплін загально-професійного напрямку і професійної спеціалізації. У межах багаторівневої системи навчання у ВНЗ виокремлюють рівень загальної освіти, рівень бакалаврату і магістратури.

Освічена людина - не лише та особа, яка має знання і вміння з основних сфер життєдіяльності, високий рівень розвинутих здібностей, а й людина, у якій сформований світогляд і моральні принципи, поняття і почуття мають шляхетну та піднесену спрямованість. Тобто освіченість передбачає також вихованість людини.

Однак поняття "освічена людина" - культурно-історичне, тому що в різні епохи й у різних цивілізаціях у нього вкладали різний зміст. У сучасних умовах інтенсивного процесу комунікації між усіма країнами й інтеграції світового освітнього простору формується єдине розуміння освіченої людини для всіх країн і континентів.

Вища освіта - рівень освіти, який особа здобуває у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання,

який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Якість вищої освіти - сукупність властивостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти і особисті духовні та матеріальні потреби, і потреби суспільства.

Якість освіти визначають:

- ступенем відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти й на рівні окремої освітньої установи;

- відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних умінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості й ціннісних орієнтацій);

- ступенем відповідності теоретичних знань і вмінь їхньому практичному використанню в житті й професійній діяльності у розвитку потреби людини в постійному відновленні своїх знань і вмінь і безупинному вдосконалюванні їх.

Якість освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від якостей педагогічної діяльності освітньої установи, у якій людина здобуває освіту, а також від її навчально-матеріальної бази й навчально-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного й кадрового забезпечення.

Якість вищої освіти залежить, окрім перерахованого, від ще одного важливого чинника - наукової школи, через яку пройшов студент у роки навчання у вищому навчальному закладі.

Оскільки змістово цілі конкретизовано в освітньому стандарті, то на практиці в межах конкретної системи освіти (України, Німеччини тощо) чи освітньої системи (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад) якість освіти визначають ступенем засвоєння освітнього стандарту; у школі шкільного освітнього стандарту, у ВНЗ - освітнього стандарту відповідно до профілю й обраної спеціальності.

Тип освіти. Історично типи освіти країн різних континентів мають спільні риси. Першим типом у давніх суспільствах була міфологічна освіта, тобто освоєння світу у формі казок, билин, міфів, пісень тощо.

Наступний тип - схоластична освіта, для якої характерна культура тексту і словесної природи знання про землю та небо, тренування пам'яті та волі, оволодіння грамотою й риторикою, навчанням про сутність і сенс людського існування.

Третій історичний тип освіти - просвітницький - виник у період появи класифікатора наук і мистецтв, у час народження світської регулярної освіти. А від початку ХХ ст. у світі спостерігаємо процес розмаїття освітніх парадигм, типів і видів освіти.

Вид або тип сучасної освіти зумовлений, насамперед, типом освітньовиховної системи, в умовах якої людина здобуває освіту, і залежить від якості засвоєння набору видів людської діяльності, можливо й професії, які розкривають специфіку освітньої системи, а також від якості засвоєння культурних цінностей, досягнень науки і техніки. Це пов'язано з тим, що всі освітні й виховні установи концентрують основи розвинутих наукових знань і вищі зразки соціокультурної діяльності людини своєї епохи. У зв'язку з таким розумінням виокремлюють насамперед домашню, дошкільну, шкільну, спеціальну і вищу освіти.

На основі різних параметрів називають такі види освіти:

- за типом засвоєння наукових знань - біологічна, математична, фізична, економічна, філологічна тощо;

■ за видом провідного змісту освіти - теоретична і прикладна, гуманітарна і природничо-наукова та ін.;

■ за видом і майстерністю засвоєння людської діяльності - музична, художня, технічна, технологічна, педагогічна, правова, економічна, медична тощо;

■ за типом засвоєння культурних цінностей - класична, художньо-естетична, релігійна та ін.;

■ за масштабом засвоєння культурних цінностей людського суспільства - національна, європейська, міжнародна, глобальна тощо;

■ за типом освітньої системи - університетська, академічна, гімназійна та ін.;

■ за становою ознакою - елітна і масова;

■ за типом переваги спрямованості змісту освіти - формальна й матеріальна, наукова й елементарна, гуманітарна і природно-наукова; загальна, початкова професійна і вища професійна тощо;

■ за рівнем освіти - початкова, неповна середня, середня, неповна вища, вища.

Освіта - процес розвитку і саморозвитку людини, що залежить від оволодіння соціально вагомим досвідом людства і втілений у знаннях, уміннях, творчій діяльності та емоційно-ціннісному ставленні до світу.

Освіта є необхідною умовою збереження і розвитку матеріальної та духовної культури людства.

Зміст поняття "освіта" на основі аналізу людської культури (І. Я. Лернер) можна розглядати як сукупність:

| системи знань (про природу, суспільство, техніку, людину, космос), що розкриває картину світу;

| досвіду здійснення відомих для людини способів діяльності;

| досвіду творчої діяльності з розв'язання нових проблем, що забезпечує розвиток здатності в людини подальшого розвою культури, науки й суспільства;

" досвіду ціннісного ставлення до світу.

Знання, засвоєна інформація допомагають людині зорієнтуватися в навколишньому світі. Засвоєні способи діяльності, уміння забезпечують відтворення навколишнього світу. Досвід творчої діяльності припускає перенесення раніше засвоєних знань у нову ситуацію, самостійний аналіз проблеми, можливість альтернативи її розв'язання, комбінування раніше засвоєних способів у новий тощо. Індивід, що не засвоїв досвіду творчої діяльності, не спроможний творчо перетворювати дійсність. Енциклопедична освіченість людини зовсім не гарантує творчого потенціалу. Академік С. У. Гончаренко під освітою розуміє духовне обличчя людини, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є надбанням її культурного кола, а також процес формування людини. Для реалізації цього процесу має існувати соціальний інститут, цілісна саморозвивальна система установ і закладів, діяльність яких залежить від соціально-економічного, політичного устрою суспільства.

Освіта з процесуального погляду є діяльністю Студентів у спеціально організованому середовищі, яке спонукає їх до мотивованої пізнавальної активності, насиченої новим і складним навчальним матеріалом. Така система труднощів передбачає повідомлення студентам орієнтованої основи дій щодо їх подолання і вправи з перенесення способів виконання дії на нетипові ситуації. Освітнє середовище — сфера життєдіяльності молоді людини (студента), яка постійно розширюється та містить багато опосередкованих культурою зв'язків із навколишнім світом. Освітнє середовище вчить здобувати знання власною



діяльністю, на основі спостережень, з'ясовувати життєве значення об'єктів, що є предметом вивчення, озброює абеткою логічного мислення, усвідомленого сприйняття речей і слів, вчить осягати принципи власних дій ітеруватися ними у нових ситуаціях. Це ознаки загальновідомого психолого-педагогічного характеру. Вони, безперечно, стосуються і вищої професійної освіти, яка базується на концепції системно-діяльнісного підходу.

Термін "системно-діяльнісний підхід" об'єднує два значення: "системний підхід" і "діяльнісний підхід". "Системний підхід" — термін збірний. Ним позначають методологічні напрями, запозичені з різних наук й об'єднані тенденцією вивчення своїх об'єктів як систем. В основі цього підходу відмова від однобічних аналітичних, лінійно-причинних методів дослідження, а основний акцент зроблено на цілісності інтегрованих якостей об'єкта, їх походження, тому увагу зосереджено на виявленні зв'язків і взаємин і в межах об'єктів, і з навколишнім середовищем.

### *3. Якість освіти та її критерії.*

Освітні цілі - свідомо визначені очікувані результати, яких прагне досягти суспільство, країна, держава за допомогою сформованої системи освіти сьогодні і в найближчому майбутньому. Освітні цілі соціально залежні від різних умов: особливостей суспільства, державної освітньої політики, рівня розвитку культури і всієї системи освіти та виховання в країні, системи головних цінностей. Цілі освітньої системи - конкретний опис програми розвитку людини засобами освіти, опис системи знань, тих норм діяльності й відносин, які має опанувати той, хто навчається, по закінченні навчального закладу. Неодноразово були спроби репрезентувати таку програму як модель випускника школи чи вищого навчального закладу у вигляді професіограми фахівця конкретного навчального закладу. В сучасних умовах, вибираючи цілі, звісно, враховують соціальний запит держави й суспільства та мету окремої людини, яка бажає здобути освіту в певній освітній установі, її інтереси і схильності. Уточнюють цілі вивчення конкретної навчальної дисципліни і визначають цілі освіти сучасної людини як такі й цілі конкретної освітньої установи з урахуванням специфіки дисципліни, обсягу годин навчального курсу, вікових та інших індивідуальних особливостей тих, хто навчається. Зазвичай, цілі засвідчують загальні стратегічні орієнтири й напрями діяльності педагогів і студентів. Результати досягнення цілей називають освітотворчістю, рівні якої характеризують і індивіда, і суспільство. Вони виявляються і в особливостях свідомості, і в характері поведінки. Відстежуючи результати освіти, отримуємо необхідний для її удосконалення «зворотний зв'язок». Зіставлення цілей з результатами освіти сприяє відповіді на запитання: чи необхідні та достатні наявні форми, методи і зміст освіти з позиції затрачених зусиль?

*Критерії освіченості* — ясність і чіткість понять, якими оперує людина; визначеність і конкретність мислення; уміння бачити необхідність і знаходити її причини; усвідомлення зв'язків між предметами і явищами; здатність передбачити розвиток подій на основі ретельного аналізу наявних тенденцій, кількість і якість продуктів праці і, зрозуміло, соціалізованість.

В освітній установі зміст освіти - це зміст діяльності суб'єктів й об'єктів освітнього процесу (науково-педагогічного працівника, слухача), його конкретизують у навчальному плані освітньої установи. Зміст кожної дисципліни навчального плану конкретизують в освітніх програмах, кожен освітню програму висвітлено в підручниках і навчальних

посібниках.

Зміст освіти у вищій школі, крім професійно орієнтованих знань, має забезпечувати (формує) здоровий глузд — житейську, практичну мудрість; здатність передбачити наслідки вчинків, розрізняти види поведінки, істотно від випадкового чи неважливого; вибирати з можливих рішень те, яке дасть найбільш реальну користь. Є кілька способів конструювати і структурувати зміст освіти, які на практиці зумовлюють способи розроблення освітньої програми й написання підручника (Ч. Купісевич, В. Оконь). Перший спосіб - лінійна побудова навчального матеріалу. Окремі частини навчального матеріалу представлено послідовно й безупинно, як ланки єдиної цілісної навчальної теми, що разом охоплюють матеріал розділу, а всі розділи — матеріал навчального курсу. Кожну частину вивчають один раз.

Другий спосіб, концентричний, використовують, якщо те саме питання розглядають кілька разів. Під час повторення зміст розширюють, збагачують новою інформацією і розглядають на новому рівні. Наприклад, у початкових класах у курсі математики подано уявлення про багатокутники, а в курсі геометрії вивчають їхні властивості, застосовуючи логічні форми доведення. До проблеми можна повертатися через незначний час у межах курсу, а можна й через кілька років.

Третій спосіб представлення змісту освіти - спіралеподібний: формулюють проблему, до розв'язання якої повертаються постійно, розширюючи й збагачуючи коло пов'язаних з нею знань і способів діяльності з різних сфер людської діяльності. Для цього способу характерне багаторазове повернення до опрацювання тих самих навчальних тем і доповнення новою інформацією.

Четвертий - модульний спосіб. Весь зміст кожної навчальної теми як цілісної одиниці змісту освіти перерозподіляють за такими напрямками: орієнтаційний, методологічний (іноді його називають світоглядним); змістово-описовий; операційно-діяльнісний; контрольно-перевірний.

Отже, розглядаючи зміст освіти як елемент педагогічної системи, зазначимо, що добирати освітній матеріал потрібно за критерієм повноти й системності видів діяльності, потрібних для розвитку інтелектуальних здібностей особистості та прищеплювання кваліфікаційних умінь, необхідних для виконання головних видів діяльності на різному рівні складності.

Дуже важливо під час проектування змісту будь-якої навчальної дисципліни подбати про те, щоб кожна з дисциплін, яку вивчають студенти, вносила фундаментальний внесок у їхню загальну професійну освіту. Треба дотримуватися принципу: вивчати не предмет, а спеціальність. Стратегічна суть цього принципу - у цілеспрямованій орієнтації всіх дисциплін для цілісного вивчення явищ і процесів, які б формували особистісні та фахові якості. До найважливіших інтегральних завдань будь-якої дисципліни належать: забезпечення реального внеску кожної дисципліни в методологічну, теоретичну й технологічну підготовку студента і випускника до подальшої освіти й професійної діяльності; цілісне і спрямоване формування й розвиток потреб і вмінь використати науковий зміст кожної дисципліни, забезпечення мотивації до вивчення всіх дисциплін; розвиток інтегрального мислення, інтелекту на основі цілісного підходу до навчання.

Цілі й зміст, як системотворчі елементи будь-якого виду й рівня освіти, визначає державна політика, їх розкрито в освітньому стандарті й конкретизовано в реальному освітньому процесі на рівні кожної освітньої системи й кожної навчальної дисципліни.

Плідність освіти визначають ступенем реалізації цілей і освітнього стандарту, типом, якістю і рівнем освіти.

Наука, об'єктом якої є освіта, формується як самостійний напрям - едукологія. Окрім освіти як цілеспрямованого й спеціально організованого процесу навчання й виховання в умовах конкретної освітньої системи, людина впродовж життя залучена, до процесу самоосвіти.

Сучасна освіта розвивається в різних напрямках, для неї характерні такі ознаки: гуманізація, гуманітаризація, диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багатоваріантність, багаторівневість, фундаменталізація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність.

Гуманізація освіти - орієнтація освітньої системи й освітнього процесу на розвиток і становлення взаємоповаги між студентами і педагогами, основаної на врахуванні прав кожної людини; на збереженні і зміцненні їхнього здоров'я, почуття власної гідності й розвитку особистісного потенціалу. Саме така освіта гарантує учням право вибору індивідуального шляху розвитку. Гуманітаризація - орієнтація на засвоєння змісту освіти незалежно від його рівня й типу, що дає змогу охоче розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини; вільно спілкуватися з людьми різних національностей і народів, будь-яких професій і спеціальностей; добре знати рідну мову, історію і культуру; вільно володіти іноземними мовами; бути економічно і юридично грамотним.

Диференціація - орієнтація освітніх установ на досягнення студентів під час урахування, задоволення й розвитку зацікавлень, схильностей і здібностей усіх учасників освітнього процесу. Диференціацію можна втілювати на практиці різними способами, наприклад, через групування студентів (слухачів) за ознакою їхньої успішності; поділ навчальних дисциплін на обов'язкові й за вибором; поділ навчальних закладів на елітні, масові й призначені для учнів із затриманнями чи відхиленнями в розвитку; складання індивідуальних планів і освітніх маршрутів для окремих студентів відповідно до інтересів і професійної орієнтації тощо. Диверсифікованість - широке розмаїття навчальних закладів, освітніх програм і органів керування.

Стандартизація — орієнтація освітньої системи на реалізацію насамперед державного освітнього стандарту — набору обов'язкових навчальних дисциплін у межах чітко визначеного обсягу годин. Багатоваріантність - створення в освітній системі умов вибору й надання кожному суб'єктові шансу на успіх, стимулювання студентів до самостійного вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного мислення. На практиці багатоваріантність виявляється через можливість обирати темпи навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати тип освітньої установи, а також диференціацію умов навчання залежно від індивідуальних особливостей студентів (у класі, групі, індивідуально, за допомогою\* комп'ютера тощо). Багаторівневість - організація багатоетапного освітнього процесу, що забезпечує можливість досягнення на кожному етапі освіти того рівня освіченості, який відповідає можливостям й інтересам людини. Кожен рівень - період, що має свої цілі, терміни навчання і характерні риси. Момент завершення навчання на кожному етапі є якісною завершеністю освіти. Наприклад, багаторівнева система вищої освіти орієнтована на три рівні: бакалаврат, магістратура, докторантура.

Фундаменталізація - посилення взаємозв'язку теоретичної й практичної підготовки молодшої людини до сучасної життєдіяльності. Особливе значення надають глибокому й

системному засвоєнню науково-теоретичних знань з усіх дисциплін навчального плану освітньої системи школи чи вищого навчального закладу.

Інформатизація освіти пов'язана з широким і дедалі масовішим використанням обчислювальної техніки й інформаційних технологій у процесі навчання. Інформатизація освіти набула найбільшого поширення в усьому світі саме в останнє десятиліття - у зв'язку з доступністю "для системи освіти й відносною простотою у використанні різних видів сучасної відео-, аудіотехніки і комп'ютерів.

Індивідуалізація - врахування і розвиток індивідуальних особливостей студентів у всіх формах взаємодії з ними в процесі навчання і виховання. Безперервність означає процес постійної освіти-самоосвіти людини впродовж усієї життєдіяльності - у зв'язку з тим, що умови життя й діяльності в сучасному суспільстві швидко змінюються.

У процесі здобування освіти людина може досягати певного рівня та якості виокремлюють такі рівні освіти: початкова, середня, неповна вища і вища. Кожен рівень підтверджено державним документом - свідоцтвом про закінчення початкової чи середньої школи, довідкою про прослухані курси у вищому навчальному закладі чи дипломом про вищу освіту.

Крім цього, в Україні після закінчення ВНЗ можна продовжувати здобувати освіту в магістратурі, аспірантурі й докторантурі. Відповідно, після успішного захисту магістерської, кандидатської чи докторської дисертації фахівець - і в разі стаціонарного навчання, і за умов самонавчання й самостійної науково-дослідницької роботи - одержує диплом магістра, кандидата чи доктора наук із спеціальності з класифікатора спеціальностей в Україні. В оцінці рівня освіченості школяра, майбутнього абітурієнта, враховують елементарну або функціональну грамотність, предметну і методологічну компетентність. Під час вивчення рівня освіченості фахівця з вищою освітою оцінюють рівень освіти у сфері гуманітарних, соціально-економічних чи природничо-наукових дисциплін, блоку дисциплін загально-професійного напрямку і професійної спеціалізації. У межах багаторівневої системи навчання у ВНЗ виокремлюють рівень загальної освіти, рівень бакалаврату і магістратури. Освічена людина - не лише та особа, яка має знання і вміння з основних сфер життєдіяльності, високий рівень розвинутих здібностей, а й людина, у якій сформований світогляд і моральні принципи, поняття і почуття мають шляхетну та піднесену спрямованість. Тобто освіченість передбачає також вихованість людини.

Однак поняття "освічена людина" - культурно-історичне, тому що в різні епохи й у різних цивілізаціях у нього вкладали різний зміст. У сучасних умовах інтенсивного процесу комунікації між усіма країнами й інтеграції світового освітнього простору формується єдине розуміння освіченої людини для всіх країн і континентів. Вища освіта - рівень освіти, який особа здобуває у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Якість вищої освіти - сукупність властивостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти і особисті духовні та матеріальні потреби, і потреби суспільства. Якість освіти визначають:

ступенем відповідності цілей і результатів освіти на рівні конкретної системи освіти й на рівні окремої освітньої установи;

відповідністю між різними параметрами в оцінці результату освіти конкретної людини (якістю знань, ступенем сформованості відповідних умінь і навичок, розвиненістю відповідних творчих та індивідуальних здібностей, властивостей особистості й ціннісних орієнтацій);

| ступенем відповідності теоретичних знань і вмінь їхньому практичному використанню в житті й професійній діяльності у розвитку потреби людини в постійному відновленні своїх знань і вмінь і безупинному вдосконалюванні їх. Якість освіти залежить від багатьох чинників, насамперед від якостей педагогічної діяльності освітньої установи, у якій людина здобуває освіту, а також від її навчально-матеріальної бази й навчально-методичного, організаційно-управлінського, фінансово-економічного, технічного й кадрового забезпечення.

Якість вищої освіти залежить, окрім перерахованого, від ще одного важливого чинника - наукової школи, через яку пройшов студент у роки навчання у вищому навчальному закладі. Оскільки змістово цілі конкретизовано в освітньому стандарті, то на практиці в межах конкретної системи освіти (України, Німеччини тощо) чи освітньої системи (дитячий садок, школа, вищий навчальний заклад) якість освіти визначають ступенем засвоєння освітнього стандарту; у школі шкільного освітнього стандарту, у ВНЗ - освітнього стандарту відповідно до профілю й обраної спеціальності.

### ***Література:***

1. Алексюк А. А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А.Алексюк - К, 1998.
  1. Барій М. Й., Ортинський В. Л. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник / М.Барій, В.Ортинський - К.: Центр учбової літератури, 2007.
  2. Ващенко Г. Г. Загальні методи навчання: Навчальний посібник / Г. Ващенко - Дрогобич: Коло, 2003.
  3. Вишневський О. І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навчальний посібник / О.І. Вишневський - Дрогобич: Коло, 2003.
  4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С.Вітвицька - К.: Центр учбової літератури, 2003.
  5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко - К.: Либідь, 1997.
  6. Зайченко І. В. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів / І.Зайченко - Чергнігів, 2003.
  7. Закон України "Про вищу освіту". - К.: Генеза, 2014.
  8. Концепція державної програми розвитку освіти в Україні на 2006 - 2010 роки.
  9. Крушельницька О. В. Методологія та організація наукових досліджень: Навчальний посібник / О.Крушельницька - К.: Кондор, 2003.
  10. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / А.І.Кузьмінський - К.: Знання, 2005.
  11. Ніколаєнко С. М. Стратегія розвитку освіти України: початок XXI століття / С.М.Ніколаєнко - К.: Знання, 2006.
  12. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. /З. Н. Курлянд, Р. Н. Хмельюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. -2-ге вид., перероб. і доп. - К: Знання, 2005.
  13. Педагогіка вищої школи: Навчальний посібник. - Одеса: ПДПУ імені К. Д. Ушинського, 2002.

14. Сисоєва С. С., Поясок Т. Б. Психологія та педагогіка: Підручник для традиційної та дистанційної форм навчання / Т.Б. Поясок, С. С. Сисоєва - К.: Міленіум, 2005.
15. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навчальний посібник / З.І.Слєпкань - К.: Вища шк., 2005.

### *Тема 3. Навчальний процес у вищій школі в контексті основних законів і категорій діалектики*

- 1. Навчальний процес вищої школи крізь призму філософського аналізу.*
- 2. Суперечності функціонування сучасної вищої професійної освіти.*
- 3. Проблеми адаптації студентів до навчання у вищій школі.*

#### *1. Навчальний процес вищої школи крізь призму філософського аналізу*

Важливу методологічну роль у педагогічному дослідженні відіграють категорії діалектики: сутність і явище, причина і наслідок; необхідність і випадковість; можливість і дійсність; зміст і форма; одиничне, особливе і загальне тощо. Вони слугують методологічним засобом, який дає можливість не лише глибоко проникати в складні проблеми навчання і творчо вирішувати їх [11]. Категорії взаємозв'язані і в певних умовах переходять одна в одну: випадкове стає необхідним, одиничне – загальним, кількісні зміни спричиняють зміни якості, наслідок перетворюється на причину тощо. У зв'язку з розвитком науки виникають нові категорії («структура», «частка і ціле», «інформація», «вірогідність»), а старі наповнюються новим змістом. Простір і час. Матерія і рух. Науці (і, відповідно, науковій діяльності) властиві різноманітні форми руху: від глобальних змін у науці до конкретних незначних змін в наукових колективах чи поглядах окремої особистості. На цьому рівні основною формою руху є розвиток науки (наукової діяльності). Нині набуває значущості тлумачення науки як явища, що має власні просторові прикмети, зокрема, аналізуються поняття «науковий простір» та «науковий час», де останній відображає постійні зміни в науковому просторі.

Ми погоджуємося з думкою Л. Рижко, що наукове знання – це «просторово та часово упорядкована знаково-символічна діяльність людини, яка відповідає предметності.

«Просторовість» та «часовість» науки — це те, що забезпечує їй об'єктивність, тобто робить науку убезпеченою від суб'єктивних намірів» [13, с. 102]. Це дозволяє розглядати наукову діяльність як багатовимірний простір, опис якого підпорядковується (повністю чи частково) процедурам формалізації і моделювання.

На нашу думку, вимірність наукового простору та його координати можуть обиратися по-різному, залежно від етапу та виду моделювання: у випадку методологічної моделі координатами є основні категорії філософії, для теоретичної моделі вимірами слугують структурні складові наукової діяльності. Детальніше ці проблеми розглядалися у статтях автора [7; 8; 9].

Сутність і явище. Видимість. Категорія сутності є стійкою сукупністю всіх необхідних зв'язків, відношень, сторін, що властиві процесу чи об'єкта, який розглядається. Явище висвітлює процес чи об'єкт з різних сторін, взаємовідносин, конкретних виявів. Сутність наукової діяльності полягає у досягненні основної мети науки – здобуванні та осмисленні нового знання. Вона визначається через явища наукових досліджень, виявлення фактів, побудови гіпотез тощо.

Однак часто зовнішні форми прояву речей спотворюють їх сутність. Видимість виникає внаслідок дії на суб'єкт реальних стосунків в умовах спостереження. Яскравим прикладом видимості у науковій діяльності є випадок, коли значна кількість публікацій та наукових заходів сумнівної якості створює видимість значного наукового результату окремої особи чи колективу.

Поняття сутності близьке, але не тотожне поняттю змісту, яке є ширшим стосовно сутності – головного, визначального у змісті. Зміст і форма. Структура і функції. Історично структура об'єкта спочатку пов'язувалася з поняттям «форма». Нині поняття «структура» частіше використовується поруч з поняттям системи. Структура передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими частинами системи, причому структура може бути і як спосіб організації різних систем. Вона виражає

інваріантний аспект системи та є виявом спільності, подібності різнорідних систем, а також передбачає спосіб закономірного зв'язку між складовими системи, причому структура може бути і способом організації різних систем [14, с. 104].

На думку Г. Поспелова, доцільно виділяти як структури розміщення, так і структури переміщення – руху. Структура системи за своєю природою дискретна і повинна розглядатися як форма опису статичних станів [12]. Структура в системі – це те, що залишається незмінним, а структура переміщення відображає послідовність руху і характеризує динаміку системи.

Методологічно найважливішою рисою структурного аналізу є те, що він передбачає диференційоване, розчленоване вивчення будови системи. Це не тільки дає змогу побачити нові сторони і зв'язки системи, а й вимагає введення нового дослідницького апарату, свідчить про очевидну логічну межу, властиву структурному підходу. Розширити ці межі – призначення функціонального аналізу [10, с. 91]. Структурно-функціональний аналіз забезпечує наступність і зв'язок функціонального аналізу зі структурним. Метод формалізації у моделюванні наукової діяльності також ґрунтується на філософських категоріях змісту і форми, функції і структури. З одних і тих же елементів можуть бути утворені різноманітні структури, а за способом зв'язку елементів в певному предметі визначається його структура.

Кожен об'єкт є певним чином структурно оформленим змістом. Зміст – це те, з чого складається предмет, сукупність істотних властивостей і внутрішніх процесів, які становлять його основу, а форма визначає порядок розташування складових елементів змісту, внутрішня організація, що робить можливим його існування як чогось якісно визначеного. Форма і зміст предметів перебувають в процесі постійної зміни і розвитку, що зумовлює суперечливий характер їх єдності. В ході розвитку неминує наступати період, коли стара форма перестає відповідати змісту, що змінився, і починає гальмувати його подальший розвиток. Тоді настає конфлікт між формою і змістом, який вирішується шляхом ламання застарілої форми і виникнення іншої, що відповідає новому змісту.

Таким чином, аналіз категорій «форма» і «зміст» показує: суто формальний підхід є поверхневим і лише кількісним, змістовий – якісним і погано піддається оцінці, а формально-змістовий підхід (формалізація) передбачає кількісно-якісний комплексний аналіз і є найповнішим.

Складові наукової діяльності мають перервний, локалізований характер (науковці, структурні підрозділи наукових установ чи ВНЗ) і невіддільно пов'язані з неперервними формами наукової діяльності (розвиток наукових ідей, наступність наукових досліджень, взаємодія між різними галузями наук тощо). Структурність наукової діяльності забезпечує можливість впорядкування її складових і формування цілісних систем наукової діяльності різних рівнів та масштабів.

Причина і наслідок. Умови. Для кількісного опису причинних зв'язків явищ застосовуються функціональні залежності або зв'язки. За допомогою того або іншого рівняння (алгебраїчного, диференціального тощо) виражається певний закон зв'язку між відповідними параметрами



явищ. Кожен функціональний зв'язок є причинним, але не кожен причинний зв'язок може бути виражений функціонально.

Щодо значущості «зовнішньої оболонки» простору науки або «умов» науки, то це, на думку Л. Рижко, «феноменологічна категорія, тобто об'єктивована чуттєвість, феномен, що в соціальній сфері репрезентує об'єктивне буття. Завдяки цьому держава або інші структури, які мають матеріально-фінансові засоби, стають мірилом можливості розвитку науки. Цим мірилом є фінансування науки — грошові витрати. Але цей показник не слід абсолютизувати.

Це пов'язане з тим, що наука не дає безпосереднього економічного результату, цей результат є похідним від техніки та технологій, засадовими стосовно яких є наукові розробки. Тому й виникають інколи спроби економити на розвиткові науки. Але така позиція надто вразлива. Вона позбавляє суспільство перспективи розвитку» [13, с. 118]. Для того, щоб причина зумовлювала наслідок, потрібні певні умови. Повна причина – це

сукупність всіх подій, за наявності яких народжується наслідок. Встановлення повної причини можливе лише в дуже простих подіях, в яких бере участь порівняно невелика кількість елементів. При цьому специфічні причини спричиняють наслідок за наявності багатьох інших обставин, що вже були в певній ситуації до настання наслідку. Ці обставини складають умови дії причини. Специфічну причину становлять найбільш істотні в певній ситуації елементи повної причини.

Стосовно наукової діяльності ВНЗ, то повна причина для виникнення наслідку (очікуваного результату) є доволі загальною і містить набір чинників не лише наукового, а й соціального, економічного, психологічного характеру. Специфічна ж причина є конкретною і спирається на особливості наукової діяльності власне у ВНЗ.

Кількість і якість.

Якість та кількість є надзвичайно важливими категоріями як загалом, так і у моделюванні наукової діяльності зокрема, оскільки вони лежать в основі оцінювання її результатів.

Г. Гегель визначив якість як «тотожну з буттям визначеність», вказуючи, що тільки єдність властивостей утворює якісну визначеність даного предмета, поглиблення пізнання вимагає дослідження різних відношень речей та явищ. Одним з типів відношень є кількісні.

Кількість, за Арістотелем, – це те, що може бути розділене на частини, кожна з яких є чимось одним; звідки кількість можна визначити як відношення якісно однорідних речей або однорідних часток до цілого. Якість – це складне і суперечливе поняття, з визначення якого випливають принципові суперечності: між статичними і динамічними моментами якості, між внутрішньою його суттю і реальним проявом, між якістю результату і якістю процесу [4, с. 167]. Філософська категорія і математичне поняття кількості є віддзеркаленнями певної сторони об'єктивної реальності, але віддзеркаленнями в різних поняттєвих системах з різним ступенем глибини і конкретності. Для розуміння природи кількості в математиці філософська категорія кількості служить світоглядною і методологічною основою, з урахуванням з якої визначаються її найбільш важливі ознаки. Фундаментальне значення серед них належить ознаці об'єктивності [5, с. 36].

Провідну роль у формуванні кількісно-якісних показників наукової діяльності відіграє міра – діалектична єдність кількості і якості або такий інтервал кількісних змін, у межах якого зберігається якісна визначеність предмета [1, с. 152].

Можливість і дійсність. Можливість – це початковий момент в процесі розвитку, а дійсність – те, що вже виникло, здійснилося. Водночас дійсність, будучи результатом

попереднього розвитку, є початковим пунктом подальшого розвитку. Взаємодія і боротьба різних і протилежних тенденцій призводить до того, що перемагає одна з них: можливість перетворюється на дійсність. Можливість може бути формальною або конкретною. Формальна можливість тому формальна, що вона могла б здійснитися лише за відсутності всіх інших можливостей. Значна кількість формальних можливостей ніколи не перетворюється на дійсність. Реальна можливість здійснюється за наявності всіх інших можливостей. Відмінності між формальною і реальною можливостями відносні: перша може перетворитися в другу. У практичній діяльності необхідно передусім виходити з дійсності і враховувати всі можливості, передбачати не лише необхідний розвиток, а й можливі випадковості.

Моделювання наукової діяльності ВНЗ на методологічному рівні спрямовується на вивчення можливостей її функціонування і розвитку, а також виявлення необхідних та достатніх умов перетворення цих можливостей у дійсність.

Одиничне, особливе, загальне.

Важливе методологічне значення має сутнісний аналіз [3, с. 93], пов'язаний із співвіднесенням в досліджуваних явищах загального, особливого і одиничного, проникненням в їхню внутрішню структуру, розкриттям законів їх існування і функціонування, умов і факторів їх розвитку, можливостей цілеспрямованої їхньої зміни. Це передбачає рух наукової думки від опису до пояснення, а далі – до прогнозування розвитку явищ і процесів. З аналізу категорій суті, явища і видимості витікає важливий методологічний висновок: щоб правильно зрозуміти певний факт чи подію, необхідно розкрити їх сутність, вивчити внутрішні процеси, а не зупинятися на зовнішній стороні явищ.

Кооперативність у науці «не виключає можливість «однієї голови», але ефект її залежить від багатьох «кооперацій» цих «поодиноких голів». Власне, це стара проблема одиничного та загального, єдиного та багатьох, номіналізму та реалізму тощо. Науковий простір, на терені якого сталася біфуркація, перестає бути попереднім, старим простором і стає новим, з новими параметрами, новими прикметами. Але старий простір не зникає, адже в усіх випадках науковий простір існує як знаково-символічна система, відповідні тексти на тих чи тих носіях і вони залишаються існувати та при потребі використовуються» [13, с. 307].

У науковій діяльності ВНЗ ці категорії найбільш яскраво проявляються при дослідженні індивідуальної наукової діяльності окремого працівника (одиничне), наукового колективу (загальне) та наукової школи як особливого виду наукового колективу (особливе). Деякі діалектичні закони не лише виражаються зв'язком категорій, а й категорії є законами.

Так, поняття закону є категорією, а категорія причинності – універсальним законом життя світу. Без знання категорій не можна з'ясувати закони, а знання законів дає можливість зрозуміти суть категорій. Виражаючи об'єктивну діалектику дійсності, категорії і закони діалектики, будучи пізнаними людиною, є загальним методом пізнання і перетворення дійсності.

Узагальненості та системності використання основних категорій філософії як базових «координат» у побудові методологічної моделі наукової діяльності надають закони філософії.

## *2. Суперечності функціонування сучасної вищої професійної освіти*

Особливу значущість і актуальність у сучасних умовах набула проблема підвищення ефективності підготовки студентів у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Ця проблема є першорядною для більшості ВНЗ країни. У даний час створена і успішно функціонує система професійної підготовки студентів в державних і недержавних ВНЗ,

зміцнюються їх міжнародні професійні зв'язки. Головним результатом освітньої діяльності ВНЗ стає збереження традиційних вітчизняних професійних освітніх послуг, підвищення ефективності і якості професійної підготовки фахівців. Тому дослідження шляхів підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів в сучасних реаліях набуває особливого значення для педагогічної науки і практики. Разом з тим, існують певні труднощі і невирішені проблеми професійної підготовки студентів у ВНЗ. До них можна віднести: невисокий престиж окремих професійно-освітніх послуг ВНЗ; недостатня державна матеріальна і моральна підтримка; внутрішня замкнутість і «самодостатність» процесу професійної підготовки студентів; слабка інвестиційна привабливість пропонованих професійно-освітніх послуг; недостатня розробленість наукових і прикладних основ професійної підготовки студентів; недоукомплектованість науково-педагогічним складом, що не відповідає вимогам державних освітніх стандартів; недостатня навчально-матеріальна база для проведення різних видів практик, слабкий зв'язок ВНЗ з виробництвом та ін. Названі і багато інших невирішених проблем свідчать про необхідність подальшої розробки педагогічних основ підвищення ефективності процесу професійної підготовки студентів у вищих навчальних закладах.

Теорія і реальний стан професійної підготовки студентів у вищій школі не в повному обсязі відповідають сучасним вимогам. У них відсутні чіткі методологічні і теоретичні орієнтири з реформування системи вищої професійної освіти, спостерігається незавершеність теоретичних уявлень про структурні компоненти процесу професійної підготовки майбутніх фахівців і педагогічні шляхи підвищення його ефективності в даний час. Вирішити дану суперечність можливо за наступних основних шляхами: розвитку мотивації студентів до професійної підготовки; розробці її технологічних основ; вдосконаленню методики заданого підходу в ході професійної підготовки студентів ВНЗ. Історико-педагогічний аналіз дозволяє глибоко і всебічно вивчати історію виникнення, розвитку і стану професійної підготовки у вузах, виявляти основні тенденції його вдосконалення в сучасній педагогічній теорії і практиці. Вивчення історико-педагогічного досвіду сприяє усвідомленню основних закономірностей і суперечностей існування вищої професійної школи, обліку минулого досвіду в сучасних умовах. Досвід роботи свідчить, що професіоналізм майбутніх фахівців залежить значною мірою від якості і результативності процесу професійної підготовки студентів у ВНЗ. Складні і відповідальні завдання стоять перед вищою школою на сучасному етапі реформування системи професійної освіти.

Одночасно зі становленням вищої школи необхідно сформуванню адекватний їй процес професійної підготовки студентів, що відповідає новим структурі і завданням державних і недержавних ВНЗ, реальним можливостям науково-педагогічного складу. Цей процес повинен забезпечити підготовку студентів з високими професійними якостями і в повному обсязі відповідати зростаючим до нього сучасним вимогам. Визначення і обґрунтування вимог до процесу професійної підготовки є важливою педагогічною передумовою підвищення його ефективності, яка виконує основоположну роль в якісній підготовці студентів до професійної діяльності. Вимоги до професійної підготовки виявляються в зовнішніх і у внутрішніх зв'язках вищого навчального закладу, відображають різні відносини в цих зв'язках. Тому їх сукупність доцільно підрозділити на дві основні групи.

До першої групи вимог, обумовлених зовнішніми зв'язками ВНЗ, відносимо: вимогу соціально-економічної обумовленості професійної підготовки; вимога професійної обумовленості даного процесу; вимогу правової обумовленості професійної підготовки студентів; вимогу її психолого-педагогічної обумовленості; вимогу наукової обумовленості

професійної підготовки фахівців; вимогу інтеграції підготовки професійних кадрів з системою утворення держави; вимогу матеріально-технічної обумовленості процесу професійної підготовки студентів вищої школи. До другої групи вимог, обумовлених внутрішніми зв'язками процесу підготовки професійних кадрів, необхідно віднести: доцільність; стійкість; інваріантність; багатофункціональність; динамізм; інформаційність; керованість; адаптивність. Анкетування і опитування науково-педагогічного і студентського складу ВНЗ, вивчення їх професійної діяльності дозволяє виявити і обґрунтувати суть, зміст і структуру процесу професійної підготовки студентів як єдиного, цілісного і системного педагогічного процесу, визначити педагогічні шляхи підвищення його ефективності у вищій школі.

Аналіз наукових джерел, практичної професійної діяльності дозволяють визначити суть професійної підготовки як цілеспрямованого і організованого педагогічного процесу з оволодіння студентами системою професійних знань, навиків і умінь, формуванню особистих якостей, якісному рішенню професійних завдань відповідно до посадового призначення. Таке розуміння суті процесу професійної підготовки студентів вищої школи обумовлює його психолого-педагогічну структуру і специфічний характер структурних елементів. Його структура є сукупністю суб'єктів і об'єктів, цілей і задач, змісту, методів і форм його реалізації, результатів, а також шляхів підвищення ефективності даного процесу. Всі елементи процесу професійної підготовки студентів взаємозв'язані, взаємообумовлені, є цілісним педагогічним процесом і в єдності покликані забезпечити всебічну підготовку випускників ВНЗ до майбутньої професійної діяльності. Результатом даного процесу є професійна підготовленість випускників ВНЗ як майбутніх фахівців, що є складовою психолого-педагогічною освітою, ядро якого полягає в сукупності професійних знань, навиків і умінь, розвиненого професійного мислення і професійної культури. У комплексі з провідними якостями майбутнього фахівця ці компоненти професійної підготовленості студентів забезпечують успішне рішення сучасних завдань професійної діяльності.

### *3. Проблеми адаптації студентів до навчання у вищій школі*

Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини \* один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ. Нині, згідно з Болонською конвенцією, здійснюється перехід на новітні моделі навчання, істотно змінюються навчальні плани, форми організації занять, критерії оцінювання знань, впроваджуються нові педагогічні технології та стандарти освіти. Основний вид діяльності студента - професійне навчання, стає більш складним за формами та змістом, а тому підвищує вимоги до особистості. В контексті розгортання цієї тенденції для останньої психологічно важливо піти шляхом адекватної самозміни, саморозвитку та ковітальної самореалізації. Спроможність адаптуватися, долати труднощі, віднайти своє місце у життєвому просторі є вирішальним чинником вдалого розвитку молоді людини, а в майбутньому - фахівця з вищою освітою. У ВНЗ, процес навчання першокурсників налагоджується непросто, характеризується великою динамічністю психічних процесів і станів, які зумовлені зміною соціального довкілля. Зокрема, вступ до навчального закладу у значної частини молоді супроводжується дезадаптацією, що спричинена новизною студентського статусу, відсутністю референтної групи, підвищеними вимогами з боку професорсько-викладацького складу, напруженістю та жорстким режимом навчання, збільшенням обсягу самостійної роботи і

самовідповідальності загалом. Усе це вимагає від першокурсника значної мобілізації своїх можливостей для успішного входження в нове оточення та якісно інший ритм життєдіяльності.

Актуальним проблемам адаптації молоді до нових умов життєдіяльності та взаємин у соціальній групі присвячені праці вітчизняних (В.Л. Кікоть, В.А. Петровський, О.В. Симоненко, Т.В. Середа, О.І. Гончаров, А.Д. Ерднієв, М.І. Лісіна, А.В. Фурман) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та ін.). В окремих психологічних дослідженнях вирішуються завдання адаптації молоді до навчання у вищих навчальних закладах (О.І. Борисенко, А.В. Захарова, В.А. Кан-Калік, М.В. Левченко, О.Г. Мороз, В.С. Штифурак та ін.). Увага дослідників в основному зосереджується на вивченні різноманітних факторів, у тому числі й особистісних властивостей, які спричиняють процес дезадаптації першокурсників. Під соціально-психологічною адаптацією більшість учених розуміють пристосування індивіда до нових умов соціального довкілля та його результат. Уміння адаптуватися за різних обставин характеризує процес становлення і розвитку особистості, її професійного зростання. У випадку ж її дезадаптації порушується не лише особистісно-професійний розвиток, а й знижуються психофізіологічні можливості організму, уможливорюються розлади здоров'я.

Особливу вагомість адаптаційні процеси набувають за умов зміни середовища життєдіяльності, зокрема на початкових етапах навчання юнаків і дівчат у ВНЗ. Вони вимагають від молоді людини активації механізмів адаптації і часто призводять до стану психологічного перенапруження. Так, доведено, що формування нового стереотипу поведінки упродовж першого року навчання призводить до дезадаптаційного синдрому в 35-40% першокурсників. Будь-які істотні зміни в навчальному процесі, особливо несподівані, можуть ускладнити і без того непрості механізми пристосування. Тут істотний вплив на перебіг процесів соціально-психологічної адаптації студентів мають такі чинники, як ставлення до обраного фаху, професійне спрямування, особистісне самовизначення, система ціннісних орієнтацій, індивідуально-типологічні особливості, ґрунтовність привласнених кожним соціальних норм тощо.

Оскільки поняття "адаптація" має не лише загальнонауковий, а й системно-дисциплінарний характер (реалізує всі основні ознаки категорії науки), то психологія, виходячи з даних інших наук про природу адаптаційних процесів, має розробляти свій специфічний аспект. У цьому зв'язку цілком виправданою є точка зору, згідно з якою «діяльність суб'єкта, функціонування його як особистості можуть бути описані у вигляді системи адаптивних процесів, кожний з яких розгортається в межах певної психологічної адаптації» (Балл Г.О.). Психологічна адаптація розуміється як один із провідних чинників і як необхідна умова соціалізації. Саме так її розглядав Л.С. Виготський, аналізуючи процес входження дитини у нові соціальні ситуації та процес формування у неї певного ставлення до суспільного оточення. Тобто, зароджуючись у безпосередніх соціальних контактах дитини з дорослими, вищі психічні функції згодом "вростають" у її свідомість. За цих умов розгортаються процеси інтеріоризації соціальних норм і вимог соціально значущої поведінки у внутрішній план її індивідуальної активності. А це, в свою чергу, приводить до формування все нових і нових властивостей особистості, які виступають психологічними засобами побудови більш досконалих стратегій діяльності, дитини, досягнення нею вищих рівнів соціалізації.

Варто підкреслити неправомірність абсолютного протиставлення репродуктивних і продуктивних, адаптивних і творчих процесів у розвитку мислення й особистості загалом (Балл О.Г., Налчаджан А.А., Сарджвеладже Н.І.). Очевидно, потрібно

якомога глибше розкривати конкретну діалектику адаптивності і творчості. Це, безумовно, дасть змогу забезпечувати більшу керованість процесами формування особистості, перебігом навчально-виховного процесу тощо. Такий підхід передбачає широке тлумачення поняття адаптації як однієї з найсуттєвіших передумов творчих процесів особистості у будь-якій сфері життєдіяльності. У теорії психологічної адаптації, як правило, виділяються такі етапи: розгортання адаптаційних процесів людини: усталена адаптація, переадаптація, дезадаптація, реадаптація (Лебедев В.І.). Процес адаптації є одним з найбільш досліджуваних наукових об'єктів і використовується в різних науках – біологічних, філософських психологічних. У зв'язку з цим у сучасній літературі використовується багато суперечливих визначень цього поняття. Багатьма авторами адаптація визначається як пристосування. Проте таке тлумачення поняття є дуже вузьким, оскільки не враховує специфіки адаптації людини. Адже людина не лише пристосовується до середовища, але й активно перетворює його. Як відомо, між людиною і середовищем існують мінливі, взаємодоповнювальні відносини. Можуть спостерігатися їх варіанти:

- а) зміна людини при незмінюваному середовищі (відрив від життєвих обставин);
- б) різноспрямовані зміни людини і середовища (поглиблення суперечностей);
- в) незмінюваність людини при життєвих обставинах, що змінюються (консерватизм);
- г) односпрямовані зміни людини і середовища (синхронізація розвитку та умов);
- д) незмінюваність людини і середовища (стагнація). Проте варто зауважити, що поза

увагою дослідників залишається ще багато нерозв'язаних проблем. Найбільш актуальною на сьогодні є проблема системного розгляду процесів адаптації, її результатів.

За час навчання в університеті в житті студентів відбуваються значні зміни як психологічного, так і соціального плану. Зокрема, відбувається якісний стрибок від позиції школяра до соціально-психологічної позиції майбутнього спеціаліста, тобто від позиції учнівської молоді до позиції керівника, професіонала. Помилково вважати, що першокурсники є цілковито самостійними, морально та соціально зрілими суб'єктами. Адаптація випускників середньої школи до системи навчання у вузах є багаторівневим і багатоплановим явищем, яке базується на багатьох механізмах: звикання, пристосування, відтворення, взаємодоповнення, творення, управління та самоуправління. Процес адаптації є інтеграцією впливів різноманітних факторів зовнішнього та внутрішнього середовища.

Перш за все, це особливості спілкування студентів з викладачами. Відомо, що цей процес дуже відрізняється від взаємодії із шкільними вчителями, і спроби студентів "перенести" шкільний стиль у вузівське життя, як правило, є неефективними і досить конфліктними. Слід зазначити, що в цілому ці проблеми досить легко коригуються, але, як не дивно, часто вони зберігаються тривалий час і серйозно впливають на успішність навчання. Пояснюється це тим, що у вузах не передбачено спеціальних заходів щодо корекції шкільних навичок; припускається, що студент є досить самостійним, щоб набути їх. Але спостереження говорять, що це зовсім не завжди так... Наступна група проблем стосується функціонування вищих психічних процесів. Перш за все це довільність та опосередкованість пізнавальних процесів та емоційної сфери. Часто виявляється, що способи зосередження уваги, запам'ятовування, вирішення навчальних завдань, якими володіє студент і які були цілком адекватними в умовах шкільного навчання, не "працюють" у навчанні вузівському. Наприклад, ми доволі часто спостерігаємо першокурсників, які отримують справжні травми переживання через недостатність мнемічної сфери. Особливо це є характерним для спеціальностей, які передбачають уже на першому курсі запам'ятовування дуже великої кількості матеріалу, яка не йде ні в яке порівняння зі шкільними вимогами (вивчення

іноземної мови на фахових факультетах, анатомії на медичних спеціальностях тощо). Психологічний аналіз випадків звернень студентів до психолога виявляє, що вони використовують способи запам'ятовування, засвоєні в школі, і, незважаючи на їхню неефективність, не можуть перейти на управління мнемічною функцією з метою відпрацювання нових, результативних способів. Те саме стосується управління увагою, розподілу активності у часі, керівництва емоційною сферою. Психологічно це пояснюється слабкою рефлексивністю усвідомлення: студент не може "увійти", в позицію оцінювання власної активності, критичного аналізу її і пошуку нових, адекватних способів дій.

Психологічна підготовленість студентів до пізнавальної активності та іншим видам діяльності визначається здатністю до стійкої концентрації уваги, тривалою працездатністю, здатністю працювати в різних умовах, об'ємом розумової праці, динамікою «втягування» в роботу. Все це складає соціальну основу адаптації студентів до психічних навантажень, зокрема здатність протистояти шкідливій дії, розуміння ситуації та відповідна реакція на неї, вміле користування інформацією, здатність знаходити неординарні відповіді та рішення. Складна та багатопланова реакція адаптації проявляється в вигляді специфічних відповідей саморегулюючих систем організму на різноманітні ситуації.

Психологічна невідповідність до нових соціальних умов негативно діє на загальний стан здоров'я студентів, послаблює увагу, пам'ять, мислення волю. Виникає стан емоційного напруження, яке, як відомо, може стати патогенною основою різних захворювань: руйнується гармонія та чіткість поведінки, що призводить до нервових розладів. В цьому випадку виникають протиріччя між внутрішніми можливостями студента та зовнішніми труднощами.

Фактори, які сприяють виникненню емоційної напруги:

- недостатня кількість інформації, її протиріччя, надмірна різноманітність чи монотонність;
- недостатньо сформовані такі риси особистості, як готовність до навчання, здатність навчатись самостійно, володіти своїми індивідуальними особливостями пізнавальної діяльності, вміння раціонально планувати свій робочий час для самостійної підготовки;
- оцінка роботи як такої, що перевищує можливості студента за об'ємом чи ступенем важкості, невизначені вимоги, критичні обставини чи ризик під час прийняття рішень.

Довге емоційне напруження характеризується явищами загальної дезінтеграції, що проявляється в ослабленні регуляторних впливів на основні вегетативні функції. Ускладненню процесу адаптації сприяє також перелом звичних уявлень та інтересів, тобто їх звуження та певна професіоналізація. Разом з тим розширюється коло інтересів, пов'язаних з вибраною професією, підвищуються інтелектуальні, естетичні, етичні та матеріальні потреби. Всі наведені комплекси діють на організм першокурсника як невдачі, захисних реакцій, емоцій, тобто все те, що пов'язане зі стресом. Стресові ситуації порушують адаптацію і пристосування людини до середовища. Результатом стресових ситуацій є низька успішність на першій зимовій сесії, високий рівень захворюваності.

Порівняння функціонального стану організму студента на протязі навчання в вузі показало, що в період адаптації менш виражена збудливість нервових клітин кори головного мозку, більш низький рівень працездатності, організм працює з великою напруженістю та інтенсивністю, часто зустрічаються випадки вегетативної дистонії, збільшена інтенсивність енергетичних процесів.

Студентам, які мають низьку успішність в навчанні, характерні зневага інтересами оточуючих, специфічне відношення до загальноприйнятих норм суспільної поведінки, ригідність мислення тощо. Окрему групу становлять власне особистісні труднощі студентів-

першокурсників. Серед них найсуттєвішою є проблема недостатнього самовизначення. З літератури відомо, що готовність до життєвого самовизначення є центральним психічним новоутворенням старшокласників. Основними психологічними компонентами цієї структури є: життєві плани як стійкий вияв мотивації особистості відносно визначеного напрямку життєвого шляху; розвинута Я-концепція і свідоме управління розвитком власної особистості; інтегрування особистості і поява індивідуальності як вищого рівня її розвитку.

Численні експериментальні дані показують, що в такому вигляді готовність до вибору життєвого шляху формується, насправді, у дуже незначній частині випускників середніх шкіл. Рішення про вступ до того чи іншого вузу дуже часто є не власним і самостійним, а підказаним батьками чи іншими людьми, очікування є розмитими й невизначеними, а інтегрованість індивідуальності - далеко не завершеною. Фактично, якщо використати термінологію Е. Еріксона, значна частина молодих людей на момент вступу до вищого навчального закладу переживає фазу "мораторію" в розвитку ідентичності, а отже, прийняття й виконання самостійного рішення є для них невчасним і невідповідальним. Зазначимо, що на відміну від інших проблем, вказані особистісні труднощі значною мірою стосуються й випускників ліцеїв та гімназій при вузах. Навчання в цих закладах майже не впливає на підсилення розвитку готовності до життєвого самовизначення. На наш погляд, це пояснюється ранньою професіоналізацією навчання - вибір профілю ліцею майже ніколи, за даними опитування, не є повністю самостійним і усвідомленим. Тому дуже часто учні починають переживати своєрідну приреченість, адже навчальна програма в профільних класах побудована таким чином, що загальноосвітній компонент дуже звужується і перехід в інший профіль стає просто неможливим. Тут є велика й складна проблема, що стосується і профорієнтації, і подальшого поліпшення навчання в закладах нового типу.

Аналізуючи труднощі навчання студентів-першокурсників, слід вказати також на труднощі соціально-психологічної адаптації. При вступі до вищого навчального закладу студент як особистість продовжує формуватись і розвиватись відповідно до свого нового соціального становища, яке він займає у суспільстві, під впливом нового оточення, нового колективу, нових умов і вимог. Значно розширюється коло відносин першокурсника з представниками соціальних груп: у школі — однокласники, вчителі, в університеті — однокурсники, студенти інших вузів і факультетів, викладачі, методисти, співробітники вищого навчального закладу тощо. Для тих, хто живе в гуртожитку, на квартирі — нове коло побутового спілкування, а отже, нові проблеми. Порівняно зі шкільними роками змінюються і мотиви навчальної діяльності, оскільки ця діяльність набуває професійного напрямку, нового конкретного значення, адже опанування знаннями, навичками та вміннями стає найважливішими умовами професійного розвитку майбутнього спеціаліста.

Як зазначає Г.М. Андрєєва, "середовище органічно включене в життєдіяльність людини і послуговує важливим фактором регуляції її поведінки. З будь-яким компонентом екосистеми індивід пов'язаний через процеси пристосування до неї і, разом з тим, через процеси її перетворення.

Здається, студенти легше б переживали адаптаційний період, якби могли активно впливати на умови навчання, і сучасній вищій школі, на жаль, проблемою студентського самоврядування не займаються серйозно ні на адміністративному, ні на суспільному рівні. Всезагальна думка про пасивність студентства є абсолютно помилковою, оскільки вплив на оточення є дійсним підґрунтям життя і розвитку особистості взагалі, а отже, й особистості студента. Підводячи підсумок щодо розглянутих труднощів у навчанні студентів-першокурсників, слід зазначити, що рівень особистісної готовності до самостійного життя



сучасних випускників шкіл вимагає суттєвої додаткової психологічної роботи з ними в системі вузівського навчання. Основні напрями цієї роботи, на наш погляд, мають бути пов'язані зі стимуляцією розвитку таких особистісних якостей, як самостійність, відповідальність, інтегрованість, а також керованість пізнавальної та емоційної діяльності. Крім того, першокурсники являють собою соціально-психологічно неоднорідну групу, відмінності всередині якої визначаються як соціально-демографічними факторами (походження, соціальне становище, стать і вік), психологічними характеристиками (комунікативність, рівень культури, самостійність), так і мотивацією діяльності. Адаптація першокурсника відбувається як двосторонній процес — об'єктивний, що включає в себе зміни статусних характеристик деяких аспектів способу його життя, і суб'єктивний — як зміна його соціально-професійних позицій. Відмінними рисами соціально-професійної позиції першокурсника можна вважати таку суперечність: орієнтацію на самого себе, деяку самонадіяність, а інколи й чванливість, суб'єктивізм і радикалізм думок і оцінок, і водночас певний "інфантилізм", неготовність і невміння самостійно розв'язувати проблеми, які виникають. Усе це ще раз нагадує про важливість психолого-педагогічної допомоги, кураторської, підтримки, етичного керівництва процесом адаптації першокурсників. У протилежному разі студент піде методом спроб і помилок, які інколи спричиняють серйозні негативні моменти в подальшій його діяльності. Першокурсники пристосовуються до студентського життя, обравши, можливо, не найкращий шлях і далеко не оптимальний спосіб життя. Враховуючи, що будь-яка професійна діяльність, в тому числі й навчальна, містить в собі небезпеку виникнення професійних захворювань, необхідно з перших днів занять у масштабах університету проводити роз'яснювальну й інформаційну роботу, організовувати психолого-медичну допомогу в прищепленні першокурсникам норм здорового способу життя. На жаль, практика свідчить про відсутність системи роботи в сучасному вищому навчальному закладі з основних видів адаптаційної допомоги першокурсникам. А саме в цей період студентська молодь відчуває сильний вплив соціуму, що формує її світогляд і характер. Таким чином, на процес адаптації першокурсників впливає низка факторів, головними з яких є гарні побутові умови, цікаве дозвілля, знання і вміння свідомо долати труднощі й проблеми адаптаційного періоду, задоволення навчальним процесом і соціальним оточенням.

Умови навчання у вузі ставлять підвищені вимоги до адаптивних механізмів студентів. Більшість нервово-психічних та психосоматичних розладів, які в цих умовах виникають у студентів, є результатом порушення процесу адаптації до умов навчання і виражають нестійкість адаптивних механізмів у тривалих і короткочасних екстремальних ситуаціях. Тому розвиток адаптивності у студентів є актуальною науково-практичною задачею, від розв'язання якої значною мірою залежить підвищення ефективності діяльності, а також збереження і зміцнення психосоматичного здоров'я студентів.

Механізми адаптивної психофізіологічної саморегуляції розглядаються нами як опосередковуюча ланка в структурі адаптивності і являє собою розвинуту систему біологічних і психологічних контурів регуляції, які взаємно пересікаються і компенсують недостатній розвиток адаптивних можливостей за рахунок корекції актуального і пролонгованого стану. Характер психофізіологічної адаптації визначається як окремими нейродинамічними властивостями, так індивідуальними особливостями, які входять до загальної структури психосоматичної адаптивності. Згадувалось, що в успішності адаптації велику роль відіграють особливості ВНД (сила, рухливість), індивідуальні властивості (низький рівень тривоги та здатності до навіювання, інтравертність тощо). Виділено ряд особливостей, що заважають процесам адаптації. До них відносяться слабкість та інертність нервових процесів, низький

рівень інтелекту, тривожність, нейротизм тощо. Разом з тим існує така група властивостей, яка в адаптації проявляє себе неоднозначно. Наприклад, успішно можуть адаптуватись студенти з акцентуаціями характеру та зі слабким типом ВНД, що є проявом системи саморегуляції, яка в багатьох концепціях розглядається як провідний механізм адаптації. При цьому рівень інтеграції даних механізмів включає широкий спектр процесів від субклітинного до системного рівнів. Тому є закономірним виділення саморегуляції в якості ведучої підсистеми, яка є ядром останньої. Крім компенсаторної функції, адаптивна саморегуляція виконує ще функцію інтеграції компонентів у структурі адаптивності, опосередковуючи їх зв'язок. Розрізняють два види адаптивної саморегуляції: 1) мимовільний, що здійснюється біологічними підсистемами, що регулюються автономно, і механізмами несвідомого психічного; 2) довільний, основними характеристиками якого є усвідомленість та опосередкованість. Проаналізуємо психологічні механізми і закономірності формування саморегуляції. Основною характеристикою саморегуляції є усвідомленість, яка включає три компоненти:

1) усвідомлення мотиву саморегуляції;

2) усвідомлення способу регуляції;

3) усвідомлення об'єкта саморегуляції. Перший є ніби відображенням в індивідуальній свідомості відношення мети саморегуляції до мотиву адаптації за певних умов діяльності та життєдіяльності. Другий компонент забезпечується уявленням у свідомості суб'єкта адаптації тих історично вироблених прийомів психофізіологічного тренінгу, на основі якого відбувається становлення узагальненого способу саморегуляції різних компонентів психофізіологічного стану, які виступають як об'єкти регуляції. Третій компонент саморегуляції — це наявність образу цілісного психофізіологічного стану і образу окремих його компонентів — біоенергетичного, сомато-вегетативного та власне психічного. Кожний компонент представлений у свідомості як специфічні відчуття. Для біоенергетичного компонента стану, наприклад, характерними є відчуття підвищеної активності, високої працездатності, енергійності, бадьорості або навпаки, пасивності, виснаження, млявості тощо. Сомато-вегетативний компонент психофізіологічного стану суб'єктивно переживається як відчуття тілесного комфорту (дискомфорту). Власне психічний компонент стану представлений у свідомості різноманітними суб'єктивними шкалами задоволення (незадоволення), радості (смуток), ейфорії (дисфорії) та ін. Під довільною психофізіологічною саморегуляцією ми розуміємо сукупність психічних адаптивних механізмів, які виконують функції компенсації та інтеграції компонентів у структурі адаптивності і забезпечують погодженість їхніх функцій у процесі адаптації. Функціональна структура саморегуляції включає в себе чотири основних компоненти:

1. мотиваційно-смісловий;

2. когнітивний;

3. операційно-технічний;

4. контрольно-оцінковий. Вихідною одиницею психологічного аналізу є саморегулятивна дія, яка виступає нерозкладною інтегральною єдністю основних своїх компонентів, що являє собою основу специфічної активності людини, яку ми називаємо валеогенною (від лат. — бути здоровим). Мотиваційно-смісловий компонент саморегуляції є джерелом валеогенної активності і визначається включенням у мотиваційно-сміслові структури суб'єкта мотиву збереження здоров'я (валеогенної мотивації), не будучи при цьому мотиваційним утворенням. Присвоєння валеогенної мотивації є першим етапом становлення системи психофізіологічної саморегуляції. Когнітивний компонент є системою мотиваційне

значущих знань про саморегуляцію, її об'єкт, цілі та засоби. Оволодіння операційно-технічним компонентом — один з головних етапів формування саморегуляції і полягає у присвоєнні її прийомів, перетворенні їх на особистісне утворення суб'єкта. Контрольно-оцінковий компонент — це інтеріоризовані зовнішні орієнтири контролю стану і формування на їх основі механізмів самоконтролю. Отже, процес формування системи адаптивної саморегуляції полягає в освоєнні її окремих компонентів, а отже, становить спробу власне психофізіологічного аналізу механізмів і закономірностей формування саморегуляції.

Адаптація студентів до навчальної діяльності обіймає вплив як суб'єктивних, так і об'єктивних чинників, до яких відносяться зміст та організація навчального процесу у ВНЗ. Особливої уваги тут потребують студенти-першокурсники, оскільки звична для них організаційна модель навчання відрізняється від навчання у вищій школі. Зокрема, в останньому випадку характерні висока інтенсивність розумової праці, більший обсяг теоретичних знань, нерівномірність академічного навантаження, яка досягає свого апогею у період сесії. Розбіжності зумовлені й відмінностями щодо циклу навчальних дисциплін, що вивчаються у ВНЗ, появою профільних предметів, з якими студент пов'язує свою майбутню професійну діяльність. Студенту-першокурснику доводиться пристосовуватися до нових вимог, які ставить перед ним вища школа і водночас до нових соціальних обставин спілкування з ровесниками та педагогами, форм і методів навчання (самостійної роботи, групових форм взаємодії та ін.) та побуту (відсутність звичного родинного кола, матеріальні труднощі, складність проживання в гуртожитку тощо). Для навчального процесу першокурсників характерні інтенсивне розумове навантаження, сприйняття великого інформаційного потоку, високе емоційне напруження, чітка регламентація праці і відпочинку. Період навчання у ВНЗ імовірно є дуже важливим періодом онтогенезу індивіда, коли відбувається його стрімке особистісне зростання, закладаються основи майбутньої дорослості. В цьому віці актуалізується перебіг низки специфічних процесів, а саме:

а) професійного самовизначення і пов'язаного з ним розвитку професійно значущих якостей;

б) особистісного самовизначення, котре центрується довкола системи персоніфікованих ціннісних орієнтацій;

в) власне психологічної адаптованості як внутрішнього прийняття-привласнення суспільне прийнятних соціальних норм і цінностей. Вищезазначені процеси, крім позитивного впливу на розвиток особистості, все ж утримують суб'єктивні чинники, які негативно позначаються на процесах соціально-психологічної адаптації першокурсників ВНЗ, а саме:

1. недостатній рівень їхньої підготовки за шкільними навчальними програмами, ігнорування ними окремими предметами навчального плану середньої школи;

2. несформовані навички навчально-пізнавальної роботи, недостатній розвиток словесно-логічного мислення;

3. характерна для більшості учнів середньої школи пасивність, відсутність самостійності у розв'язанні проблем і вирішенні завдань;

4. невисокий рівень їхньої соціальної культури, вихованості, інтелігентності;

5. недостатньо осмислена установка на оволодіння професією;

6. невпевненість у власній спроможності ефективно організувати своє навчання і життя. Дослідження дають змогу констатувати, що психодіагностика адаптаційних можливостей студентів першого року навчання дуже важлива, тому що дезадаптація може позначитися погіршенням роботи пізнавальної сфери (зосередження уваги, пам'яті, мовлення), змінами в емоційно-почуттєвій сфері (поява тривоги, поганого настрою, невпевненості у собі,

страху, неадекватності самосприйняття і самооцінки, неприйняття інших людей тощо). Це підтверджують також результати досліджень інших учених.

#### **Література.**

- 1) Васянович Г. П. Філософія: навч. посібник / Г.П.Васянович– Львів: Норма, 2005. – 216 с.
- 2) Вітенко І.С. Основи психології. Підручник для студентів ВМНЗ III-IV рівнів акредитації / І.С. Вітенко, І.Т. Вітенко – К.: Видавництво НОВА КНИГА. – 2001. – 254 с.
- 3) Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С. У. Гончаренко. – К., Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
- 4) Загвягинский В. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. Загвязинский, Р. Атаханов – М.: «Академия», 2000. – 208 с.
- 5) Игнатъева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатъева. – Великий Новгород, 2008. – 280 с.
- 6) Козловський Ю. М. Моделювання співвідношення «готовність / вимоги» до наукової діяльності працівників вищого навчального закладу / Ю.М.козловський // Молодь і ринок. – 2011. – № 3 (74). – С. 83-87.
- 7) Козловський Ю. М. Особливості оцінювання результатів наукової діяльності працівників вищих навчальних закладів/ Ю.М.Козловський // Нові технології навчання: Наук.-метод. збірник. – 2011. – № 67. – Ч. 1. – С.83–89.
- 8) Кузнецов П.С. Концепция социальной адаптации [Текст] / П.С.Кузнецов. – Саратов: изд-во „Сарат. гос. у-т”. 2000. – 200 с.
- 9) Лігоцький А. О. Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.
- 10) Образцов П. И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И.Образцов – М., СПб.:Питер, 2004. – 268 с.
- 11) Поспелов Г. С. Программно-целевое планирование и управление (Введение) / Г.С.Поспелов, В.А.Ириков – М.: Советское радио, 1976. – 440 с.
- 12) Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості у межах і за межами буденності / Т.Т.Титаренко – К.: Либідь, 2003.

#### **Тема 4. Загальнодидактичні принципи навчання у вищій школі**

1. *Принципи формування змісту освіти у вищій школі.*
2. *Загальнодидактичні принципи навчання у вищому навчальному закладі.*
3. *Професійна спрямованість навчання.*

##### *1. Принципи формування змісту освіти у вищій школі*

**Зміст освіти** - це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних вмінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими людина повинна оволодіти шляхом навчання у навчальному закладі або самостійно.

За дефініцією з тезарусу Закону України "Про вищу освіту" зміст вищої освіти - це обумовлена цілями і потребами суспільства система знань, умінь і навичок, професійних, світоглядних, громадянських якостей особистості майбутнього фахівця, сформована в процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку суспільства, науки, техніки, технологій, культури та мистецтва.

Мета, завдання і зміст освіти не залишаються незмінними, однаковими для всіх історичних епох. Вони змінюються залежно від соціально-економічного і культурного рівня суспільства, стану науки і техніки, перспектив розвитку країни. Одним з найважливіших завдань дидактики постає збагачення змісту освіти у загальноосвітній та вищій школах відповідно до вимог сучасності.

Як уже підкреслювалося, головною соціальною функцією освіти є передача від покоління до покоління досвіду, накопиченого людством. При аналізі соціального досвіду можна виокремити чотири основні його елементи, які мають свою специфічну функцію у формуванні особистості:

а) вже здобуті суспільством знання про природу, суспільство, мислення, техніку і засоби діяльності. Цей елемент соціального досвіду забезпечує формування цілісної наукової картини світу і озброює людину методологічними підходами до пізнавальної і практичної діяльності. Іншими словами, ці знання слугують інструментом будь-якої діяльності;

б) досвід здійснення відомих способів діяльності, що виявляється в уміннях і навичках особистості, яка засвоїла цей досвід. Засвоєння цього елемента дозволяє новим поколінням відтворювати попередній соціальний досвід і зберігати його;

в) досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових, актуальних для суспільства проблем. Засвоєння цього елемента забезпечує подальший розвиток культурного спадку, що неможливо без творчості. До рис творчої діяльності належить віднести:

- самостійне "перенесення" знань та вмінь у нову ситуацію, з однієї галузі знань в іншу, з однієї наукової сфери в іншу;

- бачення, виявлення нової проблеми в знайомій ситуації. Слід розуміти, що іноді набагато важче побачити проблему, ніж її вирішити;

- самостійне комбінування відомих способів діяльності для отримання нового знання;

- альтернативне мислення, тобто бачення різних варіантів вирішення проблеми, знаходження різноманітних засобів її вирішення, вміння аналізувати наукові протиріччя;

- пропозиція принципово нових методів вирішення проблеми, які не мають аналогів тощо.

Специфіка творчої діяльності полягає у тому, що для процедур творчості не можна окреслити чіткий алгоритм дій, навпаки, системи та алгоритми дій створюються самим індивідом. Тому викладачеві вищої школи слід знати, що ні об'єм знань, отриманих у готовому вигляді, ні уміння, засвоєні за зразком, не зможуть забезпечити творчих (креативних) можливостей людини. Особистість, яка не привчена мислити і діяти самостійно, не зможе виявити задатки, надані їй природою.

г) досвід ставлення до оточуючого світу, до суспільства, до інших людей, до об'єктів та засобів діяльності людини. Засвоєння цього досвіду регулює відповідність діяльності людини її потребам, цінностям, мотивам діяльності і в свою чергу розширює їх, створюючи систему емоційної, вольової, моральної, естетичної вихованості.

Отже, для відтворення і подальшого розвитку суспільства зміст освіти у вищій школі мають складати всі вище зазначені елементи, тобто:

1. Інформація, яка підлягає засвоєнню: знання, накопичені у процесі еволюції людства (факти, поняття, закони, ідеї, теорії, концепції) та знання про шляхи, методи і способи пізнання оточуючого світу, про способи розумових і практичних дій.

2. Система загальних інтелектуальних і практичних умінь та навичок, які є основою різних видів діяльності.

3. Досвід творчої діяльності.

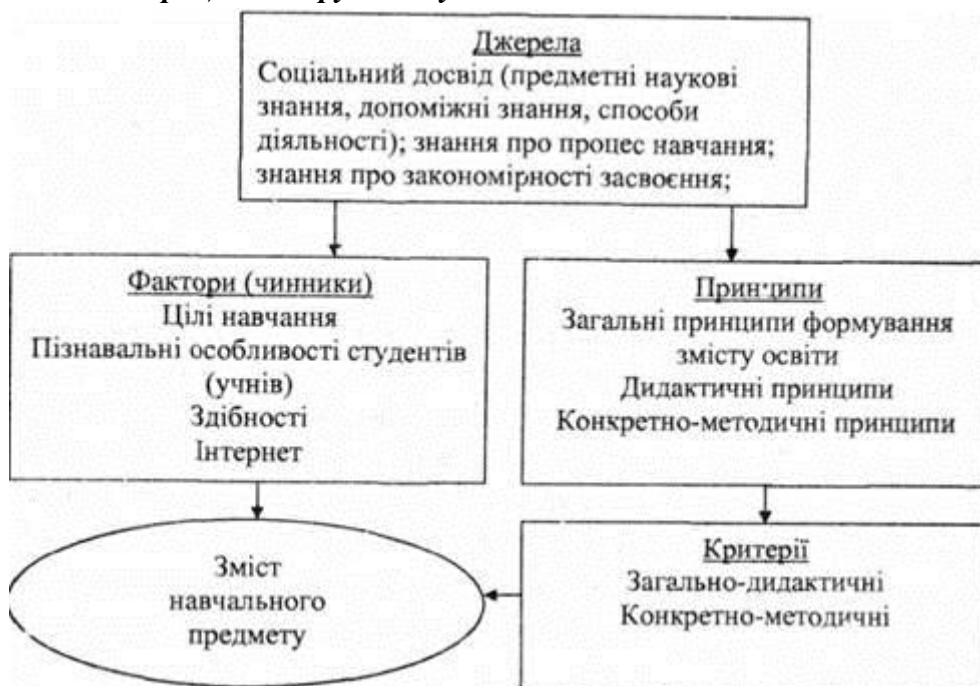
4. Досвід емоційно-вольового ставлення до оточуючого світу, який разом із знаннями та вміннями складає підґрунтя для формування особистої системи цінностей (моральних, естетичних, екологічних та інших).

Коли йде мова про зміст освіти, покладений в основу професійної підготовки, то він орієнтований на формування професійної і загальної культури фахівців, які працюватимуть у різних галузях народного господарства після здобуття професійної освіти.

Проблема змісту освіти, змістового наповнення того чи іншого навчального курсу - важлива проблема як дидактики вищої школи так і

методик викладання окремих предметів. Н.С. Пуришева подає процес відбору змісту освіти у вигляді схеми (схема 2):

**Схема 2. Процес відбору змісту освіти**



Приведеш на схемі позиції слід пояснити, адже урахування особливостей чинників, принципів, критеріїв і джерел змісту освіти дозволяє належним чином його відібрати і структурувати. Раніше ми вже дали визначення поняття "дидактичний принцип" як вимогу, виконання якої забезпечує результативність навчального процесу, а також запропонували характеристику дидактичних принципів. З приведених на схемі 2 позицій спеціального пояснення потребують перш за все загальні принципи формування змісту освіти, до яких слід віднести:

- принципи відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку, з якого випливає необхідність включати в зміст освіти не тільки знання та формування вмінь, але і фрагменти, які забезпечують відображення досвіду творчої діяльності людства і досвіду особистісного відношення до системи загальнолюдських цінностей;

- принцип єдності змістовної і процесуальної сторін навчання, який, зокрема, означає єдність змісту навчальної дисципліни, а також єдність способів засвоєння змісту та їх відповідність цьому змісту;

- принцип структурної єдності змісту освіти на різних її рівнях.

На відбір навчального матеріалу впливають також конкретно-методичні принципи, які відображають специфіку навчального предмету, його особливості, пов'язані з тим, до якої гносеологічної версії належить навчальна дисципліна (А.М. Новіков)\*.

Згідно "Філософського словника" критерій - це ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація будь-чого. Звідси зрозуміло, що відносно змісту освіти принципи вказують на більш широкий напрямок діяльності по формуванню змісту освіти, а критерії реалізують процедуру конструювання, відбір навчального матеріалу, його послідовність. Під поняттям джерело розуміють те "що дає початок чому-небудь, звідки виходить що-небудь", тому на думку дидактів В.А. Попкова та А.В. Коржуєва ті об'єкти, зміст і сутність яких стають так чи інакше змістом освіти, мають право називатися джерелами формування змісту освіти.

І, нарешті, згідно "Філософського словника" під чинником (фактором) розуміють рушійну силу, суттєву обставину в якомусь процесі чи явищі. Таким чином, по відношенню до освіти фактори - це ті обставини, до яких слід пристосовуватися при визначенні змісту освіти.

Нові завдання, поставлені суспільством перед українською вищою школою Державною національною програмою "Освіта. Україна XXI століття" та Законом України "Про вищу освіту" (2014 р.) визначають основні напрями оновлення змісту освіти у сучасній вищій школі, зокрема забезпечення:

1. Деідеологації змісту освіти (утвердження загальнолюдських цінностей, професійна спрямованість змісту освіти).

2. Етнізації змісту освіти (урахування національних досягнень, використання досвіду народної педагогіки, розширення курсів навчальних дисциплін, пов'язаних з національною історією і культурою народів України).

3. Використання міжпредметних зв'язків з метою посилення світоглядного змісту навчального процесу.

4. Індивідуалізації та диференціації змісту освіти (використання можливостей багатоваріантності програм, упровадження нормативної та вибіркової частин змісту освіти, елективних курсів тощо).

5. Практичної та професійної спрямованості змісту освіти.

6. Орієнтації змісту освіти на забезпечення можливостей активності, самостійності, саморозвитку та самовдосконалення особистості студента, підвищення його відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності.

## *2. Загальнодидактичні принципи навчання у вищому навчальному закладі*

Процес навчання здійснюється на основі обґрунтованих і перевірених практикою дидактичних принципів, зумовлених закономірностями і завданнями освіти.

*Принципи (лат. principium - початок, основа) навчання — основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи.*

Відображаючи якийсь істотний аспект процесу навчання, принцип навчання стає підґрунтям для формулювання правил навчання. Правила навчання залежать від принципу навчання, конкретизують його, підпорядковуються йому і сприяють його реалізації. Вони функціонують як практичні вказівки, якими користуються в конкретних навчальних ситуаціях.

У навчальному процесі вищої школи дотримуються загально-дидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних для процесу навчання у вищій школі.

*До загальнодидактичних принципів належать:*

1. *Принцип науковості.* Його сутність полягає в тому, що всі факти, знання, положення і закони, що вивчаються, повинні бути науково правильні. Цим вимогам мають відповідати спосіб обґрунтування положень і законів, формування понять у процесі навчання. Реалізація цього принципу передбачає вивчення системи важливих наукових положень і використання у навчанні методів, близьких до тих, якими послуговується певна наука. Навчальний процес вищої школи динамічний, тому передбачає врахування не лише стану розвитку науки і техніки, а й усіх особливостей і тенденцій розвитку сучасного суспільства й освіти.

2. *Принцип системності і послідовності навчання.* Він зорієнтований на системне і послідовне викладання і вивчення навчального матеріалу. Йдеться про постійну роботу над собою, фіксування уваги студента на вузлових питаннях, логічний перехід від засвоєного матеріалу до нового тощо. Залежно від змісту роботи, її цілей викладач застосовує певну систему методів навчання, ведучи студентів від простого відтворення до самостійних творчих дій з вивченим матеріалом. Навчальний матеріал має бути вибудований на системі взаємозв'язків елементів світу, який оточує студента.

3. *Принцип доступності навчання.* Успішність та ефективність навчання визначається відповідністю його змісту, форм і методів віковим особливостям студентів, їх можливостям. Реалізація цього принципу передбачає дотримання правил: від простого — до складного, від відомого — до невідомого, від близького — до далекого, а також врахування рівня розвитку студентів, їх індивідуальних особливостей. Він вимагає також визначення норм витрат часу і праці, рівня напруження і культури розумової та фізичної праці студентів. У навчальному процесі недопустимі як перенавантаження, так і недовантаження студентів, що передбачено освітніми стандартами і рівнями навчання, тобто йдеться про диференціацію навчально-виховного процесу.

4. *Принцип зв'язку навчання з життям.* Він ґрунтується на об'єктивних зв'язках науки і виробництва, теорії і практики. Теоретичні знання є основою сучасної продуктивної праці, яка конкретизує їх, сприяє міцному, свідомому засвоєнню. Реалізацію цього принципу



забезпечують: використання на заняттях життєвого досвіду студентів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значущості знань тощо.

5. *Принцип свідомості і активності у навчанні.* Цей принцип визначає головне спрямування пізнавальної діяльності студентів та управління нею. Свідомому засвоєнню знань сприяють: роз'яснення мети і завдань навчального предмета, значення його для подолання життєвих проблем і для перспектив студента; використання у процесі навчання мислительних операцій (аналізу, синтезу, узагальнення, індукції, дедукції); позитивні емоції і мотиви навчання; належний контроль і самоконтроль. Активізації пізнавальної діяльності сприяють: позитивне ставлення до навчання, інтерес до навчального матеріалу, тісний зв'язок навчання з життям, використання на практиці засвоєного матеріалу, проблемне навчання, диференційований підхід, використання ТЗН.

6. *Принцип наочності у навчанні («золоте правило» дидактики).* Цей принцип ґрунтовно розроблений в дидактиці середньої школи і має широке застосування у педагогічному процесі вищої школи. Дотримання його сприяє свідомому, активному сприйманню, осмисленню і засвоєнню матеріалу, виховує спостережливість, формує новий соціальний досвід, удосконалює потенційні психофізичні можливості студентів.

7. *Принцип міцності засвоєння знань, умінь і навичок.* Головною ознакою міцності є свідоме й ґрунтовне засвоєння фактів, понять, ідей, правил, глибоке розуміння істотних ознак і сторін предметів та явищ, зв'язків між ними і в середині них. Реалізація цього принципу передбачає: повторення навчального матеріалу за розділами і структурними частинами, запам'ятовування нового матеріалу у поєднанні з вивченим, виділення при повторенні головних ідей, використання в процесі повторення різноманітних методик, форм і підходів, вправ, самостійної роботи щодо творчого застосування знань тощо.

Зростаючий обсяг інформації, розвиток наукових галузей вимагають ретельного відбору відомостей, які підлягають міцному запам'ятовуванню, і спеціальної орієнтації викладачами студентів на таке запам'ятовування.

Принцип міцності тісно пов'язаний з важливою для вищої школи вимогою - забезпеченням надійності навчання. Надійність навчання розглядається як імовірність того, що спеціаліст після закінчення навчання у вищій школі творчо, ініціативно виконуватиме свої професійні функції і продовжуватиме навчатися.

8. *Принцип індивідуального підходу.* Він дає змогу в умовах колективної навчальної роботи кожному студентові оволодівати навчальним матеріалом по-своєму, зважаючи на рівень розвитку, знань і вмінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, волі, працездатності.

9. *Принцип емоційності навчання.* У процесі пізнавальної діяльності в студентів виникають певний емоційний стан, почуття, які можуть стимулювати успішне засвоєння знань або перешкоджати йому. Тому викладач, реалізуючи цей принцип, має впливати на формування емоцій, які активізують навчально-пізнавальну діяльність, і запобігати появі тих, які негативно позначаються на ній. Цього можна досягти шляхом логічного, жвавого викладання дисципліни, наведення цікавих прикладів, використання різноманітної наочності тощо. Неабияку роль у цьому відіграє особистість викладача.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах характеризується певними особливостями: орієнтація на вивчення не основ наук, а самої науки в розвитку, що сприяє зближенню самостійної роботи студентів з науково-дослідною роботою викладача; поєднання

у діяльності викладача навчального і наукового: він навчає і водночас є дослідником у своїй галузі знань; процес викладання у вищому навчальному закладі спрямований на професіоналізацію.

Ці особливості передбачають дотримання *специфічних принципів навчання*:

1. *Принцип єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів.* Він зумовлений передусім специфікою вищої освіти, яка полягає в єдності наукових досліджень і навчальної діяльності. Проблематика досліджень кафедр відповідає профілю підготовки спеціаліста. Майбутній спеціаліст за час навчання у вищому закладі освіти повинен бачити перспективи розвитку науки, яку вивчає. Науково-дослідна робота сприяє вдосконаленню всього навчального процесу, підвищує кваліфікацію професорсько-викладацького складу, майстерність науковців і педагогів. Ефективність викладацької діяльності вченого-педагога визначається дослідницькою роботою викладача, вмінням своєю творчістю захопити студентів. Залучаючи у такий спосіб студентів до науки, він формує у них допитливість і прагнення до знань. За таких умов студенти охоче беруть участь в обговоренні наукових проблем, які організують кафедри, є слухачами й учасниками наукових конференцій.

2. *Принцип участі студентів у науково-дослідній роботі.* У процесі навчання студенту надається можливість набувати певного досвіду проведення досліджень за фахом. Орієнтація студентів на дослідну роботу ефективно впливає на розвиток творчих здібностей. Здобутий у вищому навчальному закладі досвід дослідження допомагає згодом ставити і розв'язувати творчі завдання на виробництві.

3. *Принцип органічної єдності теоретичної і практичної підготовки студентів.* Цей принцип ґрунтується на положенні про єдність теорії і практики. Спеціаліст, який володіє інтелектуальними, науковими і професійними навичками, здатний творчо втілювати теорію науки в практику. Орієнтація на практику в процесі вивчення фахового, загальнонаукового і соціально-гуманітарного циклу дисциплін сприяє формуванню спеціаліста-діяча, людини з активною життєвою позицією. Успіх реалізації цього принципу значною мірою залежить від правильного співвідношення теоретичних і практичних занять, що має бути передбачено навчальними програмами вищих навчальних закладів.

4. *Принцип урахування особистих можливостей кожного студента.* Кожен студент є неповторною особистістю зі своїми здібностями і можливостями. Це обов'язково слід брати до уваги при організації навчального процесу. Реалізація цього принципу вимагає від кожного викладача усвідомлення того, що кожна людина в чомусь обдарована. Завдання викладачів розкрити творчі сили молодих людей, знайти серед них талановитих і розвивати їх здібності. З огляду на особисті можливості кожного студента працюють передбачені навчальним планом курси за вибором, різноманітні спецкурси, спецсемінари тощо.

Повноцінний процес навчання у вищому навчальному закладі визначається також «академічною чесністю» (український педагог В. Андрушенко). Це чеснота професора, який не може читати лекції з поживтілих від часу конспектів; це позиція студента, який не користується шпаргалками; це установка батьків, які прагнуть дати своїм дітям освіту відповідно до їх здібностей і потреб, а не в гонитві за престижем навчального закладу чи спеціальності; це прозорий вступ до вищого навчального закладу.

Принципи навчання тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Тому в процесі навчання викладач повинен керуватися всіма принципами.

### 3. Професійна спрямованість навчання.

Нова соціальна-освітня ситуація в Україні посилює вимоги до професійного рівня вчителів. Результати наукових досліджень Н.В.Володіної, Г.А.Засобіної, Е.Ф.Зеєра, О.Ю.Крегжене, Н.В.Кузьміної, А.Г.Мордковича, О.П.Томащука, Г.А.Томілової, А.П.Черних є доказовою базою висновку, що навчання майбутніх педагогів повинно мати професійну спрямованість. На думку Н.В. Володіної відсутність професійно-педагогічної спрямованості навчання у вузі веде до того, що студенти, в процесі навчання, засвоюють знання взагалі, а не для певної конкретної справи, не бачать об'єкт своєї майбутньої діяльності, тим самим знижується мотиваційний рівень навчальної діяльності студентів, потреби самовдосконалення. Проблема професійної спрямованості навчання підіймалася неодноразово в психолого-педагогічній літературі, і можна виділити кілька трактувань цього поняття:

- ототожнення з поняттям "професійна орієнтація" в підготовці майбутніх учителів;
- звуження обсягу поняття, яке виражається у тому, що під професійно-педагогічною спрямованістю навчання розуміють докладне висвітлення у навчальному матеріалі, що вивчається у вищій школі, основ відповідного шкільного курсу;
- розгляд його як дидактичного принципу професійної педагогіки, основний зміст якого виражається в систематичному уточненні цілей професійної підготовки, відборі та використанні такого змісту, методів та організаційних форм навчання, котрі утворюють найбільш оптимальні умови для оволодіння професійними знаннями, вміннями, навичками та розвитку особистих якостей фахівця відповідного профілю;
- розкриття його об'єму через цілісну концепцію, яка складається з чотирьох принципів (раціональної фундаментальності, бінарності, провідної ідеї і безперервності). Як строго побудована концепція, професійно-педагогічна спрямованість навчання була окреслена в роботах А.Г.Мордковича. Автор розкриває її за допомогою чотирьох педагогічних положень – принципів професійно-педагогічної спрямованості. Перший принцип – принцип фундаментальності. Необхідна фундаментальна підготовка вчителя, що забезпечує йому діючі знання в межах шкільного курсу і далеко вихідні за його рамки. Але ця фундаментальність є не метою, а засобом підготовки вчителя. Учитель, який не має належної фундаментальної підготовки, творчо недовговічний; він втрачає орієнтування в умовах, які об'єктивно постійно змінюються, компетентність при внесенні нових складових у зміст середньої освіти. Другий – принцип бінарності, виражається в об'єднанні загальнонаукової та методичної ліній побудови спеціальних дисциплін. Комплекс спеціальних дисциплін повинен забезпечити студенту, з одного боку, сучасне наукове тлумачення всіх основних понять і фактів відповідного шкільного курсу, досить широкий кругозір і рівень професійної культури, і, з іншого боку, знання методів навчання шкільному курсу (не вважаючи цю роботу прерогативою тільки курсу методики викладання). Таким чином, під час обрання методів навчання викладач повинен свідомо віддавати перевагу тим методам, які студент буде використовувати у своїй наступній педагогічній діяльності. У той же час методика викладання зможе успішно вирішити свої проблеми і задачі в області приватних методик, коли вона зможе спиратися на добру фахову підготовку і частково сформовані методичні погляди. Принцип провідної ідеї виражається у зв'язку конкретного матеріалу курсів педагогічних ВНЗ з відповідними шкільними предметами. Реалізація даного принципу забезпечує цілеспрямованість курсу, розуміння студентами перспектив його вивчення, а також наступність між середньою та вищою освітою. Викладання курсу неможливо без здійснення найтісніших міжпредметних зв'язків з курсом середньої школи. Організація матеріалу навколо провідної ідеї унаочнює

структуру навчального предмета і забезпечує «погляд зверху» на шкільний курс. Принцип безперервності полягає в тому, що всі курси фундаментальної підготовки повинні брати участь у надбанні студентом педагогічної діяльності. Психологічною основою формування професійно-педагогічної спрямованості особистості є провідна діяльність. У ВНЗ у такій ролі виступає навчальна діяльність, і тому характер навчальної діяльності студентів повинен поступово змінюватися, наближаючись до професійної діяльності на останніх курсах. Концепція професійно-педагогічної спрямованості, яка запропонована А.Г. Мордковичем, спирається на методологічну концепцію єдності теорії і практики, теорію розвиваючого навчання, психолого-педагогічну концепцію навчання діяльності, дидактичні принципи. Виникає питання: як концепція професійно-педагогічної спрямованості втілюється в методичну систему навчання (цілі, зміст, методи і форми навчання)? Кожний із принципів впливає на цілі навчання й у той же час сам формується під їхнім впливом. Щодо інших компонентів методичної системи навчання, то можна відзначити, не принижуючи впливу всіх принципів на кожний з них, що для окремого компонента домінуючим є певний принцип. Так, принцип бінарності, домінує при виборі методів навчання, принципи фундаментальності і провідної ідеї - при доборі змісту навчання, принцип безперервності при виборі форм і засобів навчання. Аналіз педагогічної літератури і результатів психолого-педагогічних досліджень з проблеми реалізації професійно-педагогічної спрямованості навчання дозволив виділити ряд напрямків, у руслі яких проводилися дослідження: - професійна спрямованість змісту окремих дисциплін. Вона, зокрема, передбачає в процесі викладання навчального матеріалу у вищій школі встановлювати зв'язки зі шкільним курсом, проводити його аналіз, вказуючи на існуючі в ньому логічні прогалини та висвітлюючи можливі підходи до усунення цих прогалин; використовувати завдання з професійно-орієнтованим змістом. В цьому напрямку, здебільш, розглядалися питання впливу принципів фундаментальності і провідної ідеї на добір змісту і збалансованість двох компонентів: загальнонаукової підготовки у відриві від потреб професії і підготовки вчителя з урахуванням тільки вимог школи; - професійна спрямованість форм і методів навчання студентів педагогічних ВНЗ. Дослідниками цього напрямку розроблялись питання формування окремих методичних знань і вмінь у студентів в процесі викладання відповідної дисципліни завдяки використанню певних методів, форм і засобів навчання; - комплексний підхід, який виражається в тому що всі компоненти методичної системи мають професійну спрямованість. Саме такий підхід передбачає концепція професійно- педагогічної спрямованості, яка запропонована А.Г. Мордковичем. Наявність психолого-педагогічних досліджень окремих локалізованих аспектів проблеми реалізації професійно-педагогічної спрямованості пояснюється насамперед, різноманітністю тлумачення терміну професійно-педагогічна спрямованість навчання, а також багатогранністю вказаної проблеми: вона передбачає як реалізацію комплексного підходу до її розв'язання, так і виділення окремих напрямків з метою більш глибокого її дослідження. Великий резерв щодо професійної підготовки майбутніх вчителів містять у собі спеціальні дисципліни. Водночас, удосконалення професійно-педагогічної спрямованості викладання спеціальних дисциплін забезпечує найбільш «швидко» професійну адаптацію студентів.

### **Література.**

- 1) Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – 3-е изд. – Казань : Центр инновационных технологий, 2006. – 608 с.
- 2) Слостенин В. А. Избранные труды / В. А. Слостенин. – Т. 1. – М. : Издат. дом Магистр-Пресс, 2000. – 488 с.

3) Кузнецова Т. А. Организационно-правовые условия повышения эффективности образовательного процесса в вузе : дисс ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Кузнецова Татьяна Артуровна. – Калининград, 2005. – 197 с.

4) Киреева Е. Ю. Качество преподавания учебных дисциплин в вузе. Критерии оценки [Электронный ресурс] / Е. Ю. Киреева, С. Д. Созонова // Качество образования: системы, технологии, инновации. – Режим доступа : <http://elib.altstu.ru/elib/diss/2007/rat/pdf/Section3/476-493.pdf> – С. 476 – 488.

5) Гринкруг Л. С. Экспертные оценки студентов в системе мониторинга качества образовательной деятельности вуза [Электронный ресурс] / Л. С. Гринкруг, И. В. Мусовской, Б. Е. Фишман // Качество образования: системы, технологии, инновации. – Режим доступа : <http://elib.altstu.ru/elib/diss/2007/rat/pdf/Section3/476-493.pdf> – С. 488 – 491.

6) Ярмач О. В. Мониторинг качества образования : отношение студента и преподавателя к учебному процессу [Электронный ресурс] / О. В. Ярмач // Вісник МСУ / Vestnik MSU / Соціологічні науки. – 2001. – Т. XVI. – № 1. – Режим доступа : [www.nbu.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/VMSU/sociology/2011\\_1/Yarmak/pdf/Zinchenko.V.O.](http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VMSU/sociology/2011_1/Yarmak/pdf/Zinchenko.V.O.)

## Модуль II. Практичні аспекти вищої професійної освіти

### Тема 5. Пізнавальні перешкоди як психолого-дидактичний феномен

1. Класифікація пізнавальних перешкод.
2. Шляхи подолання дидактичних бар'єрів у навчальному процесі вищої школи.

#### 1. Класифікація пізнавальних перешкод

Проблема бар'єра як педагогічного феномену не належить до низки добре досліджених у сучасній педагогіці. Існує велика кількість поглядів на природу, суть, функції та види бар'єрів. Деякі дослідження перетинаються в своїх суттєвих частинах, інші мають суперечності в основних положеннях. У залежності від підходу до розуміння суті цього явища науковці досліджують різні аспекти бар'єрів. Аналіз українських досліджень дозволяє стверджувати, що вчені часто розкривають суть поняття “педагогічний бар'єр” через його психологічне розуміння. Як приклади досліджень у цьому напрямі можна навести такі праці: В. Владимиров: “Особливості виникнення та подолання психологічних бар'єрів у викладачів вищої школи в процесі використання інформаційно-комунікативних технологій”; Є. Калюжна “Психологічні механізми особистісної тривожності у підлітковому віці”, Л. Литвинова: “Психологічні механізми подолання дезадаптаційних переживань студентів першокурсників”; І. Мазоха: “Психологічні детермінанти агресивності особистості (на матеріалі студентів вищого педагогічного навчального закладу)”; А. Массанов: “Психологічні бар'єри в професійному самовизначенні особистості”; С. Ольховецький “Психологічні чинники та засоби подолання страхів у підлітковому та молодшому юнацькому віці”, Н. Ткач: “Психологічні особливості прояву заздрощів у студентів”; С. Томчук “Генеza негативних психічних станів молодших школярів та їх корекція”; Т. Циганчук: “Динаміка переживання стресів студентами вищих навчальних закладів”. Єдиною вітчизняною працею, присвяченою вивченню психолого-педагогічних умов подолання комунікативних бар'єрів у процесі вивчення іноземної мови, є дисертаційне дослідження Н. Яковлевої “Психолого-педагогические условия преодоления коммуникативных барьеров в процессе изучения иностранного языка” Заслуговує на увагу і дисертація Н. Сопілко “Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів у процесі навчання”, у якій автор бар'єри, що виникають у студентів у процесі оволодіння іноземною мовою, ділить на три основні групи: емоційні, когнітивні та комунікативні.

Педагоги ближнього зарубіжжя, а саме: О. Барвенко, Т. Вербицька, Н. Губарева, О. Худобіна розглядали бар'єри в процесі оволодіння іноземними мовами, Н. Мараховська – в умовах дистанційної освіти, К. Карамова досліджувала бар'єри творчої реалізації студентів художньо-графічного факультету, Ф. Вафін вивчав бар'єри творчого самовдосконалення вчителів, А. Пилипенко присвятив своє дослідження вивченню пізнавальних бар'єрів студентів під час вивчення фізики. Саме вони наблизилися до визначення суті цього поняття, але, слід зазначити, що спроби його визначення ґрунтуються переважно на психологічних позиціях:

- складне суб'єктивне психологічне явище, яке виявляється негативними емоціями, що обмежують пізнавальні можливості індивіда, заважають побудові ефективного навчального процесу (О. Барвенко);

- особливості психіки того, хто навчається, котрі, якщо їх ігнорувати, обов'язково перешкоджають формуванню продуктивних розумових моделей (А. Пилипенко);

- перешкоди, які блокують актуалізацію умінь, що формуються, та не дають можливості відпрацювати предметні дії для їх засвоєння й подальшого застосування у всіх сферах життя людини (Н. Губарева);

- розумові труднощі, які стають на об'єктивно-пізнавальному шляху дослідницької думки (Б. Кедров);

Узагальнюючи думки вчених стверджуємо, що “бар'єр” розуміється як перешкода або перепона на шляху до будь-чого, а його специфіку традиційно розглядають в контексті таких понять, як опір, гальмування, заборона, блокування, що носять обмежувачий характер.

Аналіз праць науковців дозволив нам розподілити бар'єри, що мають місце в педагогічному процесі за такими групами: пізнавальні бар'єри (Н.Мараховська, А.Пилипенко, Н.Черненко); бар'єри інноваційної професійної діяльності вчителя (Ф.Вафін, А.Сафіна, Н.Чинкіна); бар'єри, що виникають у процесі вивчення навчального предмету (О.Барвенко, Т.Вербицька, Н. Губарева); бар'єри творчої самореалізації студентів (К. Карамова); бар'єри спілкування (Н. Волкова); бар'єри навчальної діяльності студентів (О. Худобіна). При цьому хотілося б зазначити, що найбільш дослідженою є проблема комунікативних бар'єрів, але їх вивчення знову ж таки ґрунтується переважно на психологічних позиціях.

Дослідниця Л. Ярославська у праці “Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів” (2010, Україна), вперше ввела в науковий обіг термін “педагогічний бар'єр”, обґрунтований з позицій педагогічної науки. Вона визначає його як складне багатоаспектне педагогічне явище, що викликане факторами як внутрішнього так і зовнішнього характеру, та притаманне всім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке в результаті перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу.

Ми підтримуємо думку Л. Ярославської, але вважаємо за потрібне внести уточнення і доповнення до наведеного визначення. Отже, *педагогічний бар'єр* – складне багатоаспектне педагогічне явище, викликане чинниками як зовнішнього, так і внутрішнього характеру, та притаманне усім суб'єктам навчально-виховного процесу, яке не лише перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успішність цього процесу, але, передусім, є педагогічним засобом розвитку всіх сфер особистості шляхом його подолання [10].

У зв'язку з наведеним визначенням уважаємо доречним висвітлити розвивальний потенціал бар'єрів. Поняття “бар'єр” багато в чому допомагає зрозуміти *принцип єдності пізнавальних і емоційних процесів*. Існує зв'язок між походженням емоційно-ціннісних відносин і бар'єрами [9]. Бар'єр створює такий внутрішній стан у суб'єкта, який визначає ступінь його чутливості до певних предметів і явищ. Ми швидко емоційно охолоджуємося стосовно об'єкта, який хоч і достатньо привабливий, але досяжний. Наприклад, повітря, без якого неможливе життя, не сприймається нами як привабливий об'єкт через свою доступність. Привабливість більшості цінностей прямо пропорційна величині перешкоди, яку потрібно подолати для їх досягнення. Відсутність перешкоди знецінює предмет.

З бар'єрами пов'язані генетичні витоки *пізнавального інтересу*, в якому головну роль виконують ціннісно-інформаційні бар'єри, що створюють невизначеність у задоволенні потреби. Якщо є повна визначеність, то суб'єкт позбавляється очікування чогось радісного, що пов'язано з отриманням нової інформації або привласненням якого-небудь об'єкту. Полювання представляє для мисливця інтерес в першу чергу тому, що він достовірно не знає

про його результати. Творча робота також цікава, передусім, завдяки невизначеності, що таїться в ній (невизначеність цінності результату, визнання тощо).

Пізнавальний інтерес істотно підвищується завдяки інформаційним бар'єрами, що виявляються у формі невідповідності нових знань раніше придбанам. Але для того, щоб інтерес виявився, бар'єр не повинен сприйматися дуже великим, інакше він швидше налякає і відштовхне, ніж приверне увагу. Абсолютно нові знання, що потрапляють у свідомість індивіда без емоцій, що супроводжують будь-який бар'єр, є байдужими для нього, оскільки не зустрічають внутрішнього опору.

*Розвиток творчого мислення* можна представити як шлях послідовного подолання бар'єрів цього виду, мова йде про інформаційно-перетворювальний “нерутинний” бар'єр [4]. Зовнішні бар'єри (поставлені завдання) розвивають мислення лише тоді, коли їх подолання упирається у внутрішні бар'єри (усвідомлена відсутність у готовому вигляді механізмів досягнення мети), які можуть бути пов'язані із не сформованістю навички адекватних розумових дій або іншими внутрішніми когнітивними протиріччями [2].

“Рутинні бар'єри” не викликають інтелектуальної напруги, тому і не розвивають розумові здібності. Розвиток здійснюється в процесі усунення “дефіциту”: у психіці відбуваються зміни, що компенсують недолік внутрішніх ресурсів, необхідних для подолання бар'єрів. Таким чином, у найширшому понятті розвиток – це реакція організму на перешкоди, що заважають його життєдіяльності.

З поняттям “бар'єр” дослідники завжди пов'язували феномен *волі*. При цьому В. Селіванов [7]) надає перевагу зовнішнім бар'єрам, а А. Холмогорова, В. Іванников [5] – внутрішнім. Волі протистоять не тільки емоційні прагнення і бажання. Почавши будь-яку справу і захопившись нею, людина через певні зусилля переключається на інший вид діяльності, тобто, долає фіксовану мотиваційну установку, відчуваючи певний емоційний дискомфорт, іншими словами, долаючи внутрішній бар'єр. Слід також зазначити, що розвиток волі відбувається у міру накопичення досвіду саме подолання внутрішніх мотиваційних бар'єрів.

Ми вважаємо, що необхідність вивчення бар'єру як розвивального педагогічного феномена є передумовою виділення в педагогіці нового напрямку. На наш погляд, це можливо завдяки використанню у ролі наукового інструмента концепції бар'єрної педагогіки. Структура дослідження має відповідати меті побудувати цілісну концепцію бар'єрної педагогіки, яка повинна містити загальний теоретичний опис педагогічного бар'єру як складного, явища, що відображає розвиток наукових поглядів на нього у плані виявлення його системотвірної основи; аналіз педагогічного бар'єру у контексті психології особистості, діяльності, які є її загальною психологічною основою та педагогіки розвитку, основним моментом цього аналізу має бути виявлення точки зіткнення цих понять, що дасть можливість визначити ту основу, яка є необхідною для того, щоб концепція бар'єрної педагогіки була цілісною. До того ж, слід зазначити, що інтеграційні процеси в сучасному світі актуалізують проблему освітніх традицій в контексті їх реконструкції в новітніх умовах. У формуванні структури будь-якої науки (і педагогічна наука в цьому випадку не є виключенням) істотну роль відіграє диференціація й інтеграція наукового знання. Ці процеси лежать в основі збагачення вже наявного знання новими фактами, а також виникнення нових наукових галузей, напрямів, планів, наукових шкіл.

Галузі педагогічної науки, як найбільш великі структурні одиниці, розвиваються на основі відокремлення об'єкта педагогічних досліджень: “іншими словами, галузь педагогічної науки виникає й розвивається в тому випадку, якщо об'єктивна реальність відрізняється



явною специфікою педагогічної діяльності й вимагає особливого роду дослідницьких підходів, методів вивчення й форм узагальнення знань” [8,7].

Серед сучасних галузей педагогічної науки виділяються, наприклад, дошкільна педагогіка, педагогіка школи, корекційна педагогіка, соціальна педагогіка, військова педагогіка, православна педагогіка тощо. Розвиваючись відносно відокремлено, галузі базуються на певному дисциплінарному науковому знанні.

Поряд з галузями педагогічної науки існують наукові напрями, які одержують свою специфіку через виділення деякої ключової категорії, за допомогою якої пояснюються результати наукових досліджень: “науковий напрям виникає як твердження якоїсь категоріальної ідеї, щодо якої пропонується розглядати різні явища, або в різних контекстах виділяти аспект, відповідний до даної ідеї” [8, 8].

Подібним чином у педагогіку ввійшли такі наукові напрями, як “педагогічна кваліметрія” (А. Прокопенко, А. Суббето, В. Циба), “педагогічне проектування” (Е. Заїр-Бек, В. Радіонов), “педагогічне вимірювання” (А. Аванесов, І. Булах, А. Майоров) тощо. Часто наукові напрями виникають у результаті переносу в педагогіку провідних концептуальних ідей з інших галузей знання: філософії, психології, етики, біології: А. Белкін (поліпарадигмальна педагогіка), Т. Буторина (педагогічна регіонологія), Т. Волкова (педагогічна культурологія) О. Гребенюк, Т. Гребенюк (педагогіка індивідуальності), О. Зав’ялов (біопедагогіка як наука про інтеграцію педагогіки і біології в процесі навчання), Є. Коротаєва (педагогіка взаємодії), Л. Моїсеєва (екологічна педагогіка).

Слід зазначити, що вперше термін “бар’ерна педагогіка” був уведений російським ученим А. Горміним, який визначає її як розділ педагогічної науки, пов’язаний з розробкою й використанням у педагогічній практиці прийомів, методів, технологій освітньої діяльності, заснованих на обліку внутрішніх бар’єрів особистості, а також побудові й розвивальному використанні зовнішніх бар’єрів у навчанні й вихованні, при цьому автор зазначає, що парадигма бар’єрної педагогіки є дієвою лише для талановитих дітей, і не може бути застосована для учнів зі слабким типом нервової системи. [3]. Ми вважаємо, що бар’єр є об’єктивною реальністю педагогічного процесу, і, таким чином, вихідні положення концепції бар’єрної педагогіки можуть бути використані як у вищому так і загальноосвітньому навчальному закладі.

У контексті власного дослідження визначаємо бар’єрну педагогіку як напрям педагогічної науки, що забезпечує формування у суб’єктів педагогічного процесу компетентності запобігання та подолання бар’єрів.

Передусім, необхідно визначити підґрунтя (теоретичні положення), що забезпечують існування бар’єрної педагогіки як окремого напрямку педагогічної науки, визначити її об’єкт та предмет.

Для підтвердження вагомості бар’єру як категорії розвитку у навчанні доречним буде порівняння людського і тваринного сприйняття перешкоди. У лабораторії І. Павлова проводили над собакою такий експеримент: у нього формували позитивний слиновидільний рефлекс на зображення кола і негативний – на зображення еліпса. Після того, як собака безпомилково розпізнавав і реагував на фігури, коло повільно на його очах повертали так, що воно перетворювалося на еліпс. Собака починав турбуватися і врешті-решт впадав у істеричний стан [6]. Бар’єр “нерозуміння” був непереборним для психіки тварини. У психічному зриві виявилася принципова відмінність людського мислення від відбивної діяльності тварини. Цю відмінність Л.Виготський поклав в основу пояснення закономірностей розвитку людини [1].

Для людини, на відміну від тварини, прояв бар'єру нерозуміння, суперечності – це сигнал для включення мислення, початок діяльності з вивчення проблемного явища або предмету. Розум людини слід виховувати в навчальному процесі так, щоб бар'єр був не приводом для істерики, а поштовхом до самостійної дослідницької роботи з його подолання.

Отже, педагогічний бар'єр можна розглядати як засіб: вирішення внутрішніх суперечностей суб'єктів педагогічного процесу, що в цілому сприятиме розвитку і вдосконаленню їх як особистостей та індивідуальностей (Т. Гребенюк); інтелектуального та емоційного розвитку; самостійного ухвалення конструктивних рішень; пошуку виходу зі складних життєвих ситуацій; вирішення ділових і побутових конфліктів; відстоювання власних позицій в суспільстві; конструктивного спілкування.

Тобто, говорячи про бар'єр у педагогіці, необхідно звернути увагу на закладену в нього діалектичну суперечність. З одного боку, бар'єр гальмує розумові процеси, сковує волю, характеризується утрудненнями, знижує активність навчальної діяльності, а, з іншого, – є засобом підтримки пізнавального інтересу, стимулом вирішення навчальних завдань. Таблиця показує, що існування пізнавальних бар'єрів вказаних типів (І, Би) відображає частково абсолютно природне положення справ у вузівському навчанні, оскільки важко уявити собі студента, який в процесі засвоєння якого-небудь учбового матеріалу не зустрівся б ні з якими труднощами, — це абсолютно нереально і позбавляє учбовий процес всякого сенсу. Проте ця обставина не знімає з порядку денного питання про «технології» подолання студентами цих бар'єрів, про «технології» досягнення ними того або іншого учбового результату. Підступається до цього питання, ми віддаємо собі ясний звіт в тому, що він належить до «вічних» і практично ніколи до кінця не вирішуваних і проте вимагає зусиль дослідників.

Спробуємо представити наш власний погляд на дану проблему і почати з деяких класифікацій типів ситуацій, пов'язаних з пізнавальними бар'єрами.

### Пізнавальні бар'єри

<p>Д) Спотворені, формальні представлення студентів об суть процесів, що відбуваються, і явищ, спровоковану авторами книг і викладачами.</p>	<p>А) Пізнавальні бар'єри, обумовлені слабким початковим рівнем знань студентів, а також труднощами, пов'язаними із змістом учбового матеріалу вузівських курсів.</p>
<p>П) Пізнавальні бар'єри, що зустрічаються студентами в процесі самостійного вирішення учбово-пізнавальних завдань, абсолютно природні і закономірні.</p>	<p>Б) Пізнавальні бар'єри, пов'язані з невмінням студентів коректно здійснювати ті або інші логічні операції, користуватися тими або іншими пізнавальними стратегіями.</p>

І тип зручно позначити наступною тезою: студент не знає, з чого почати (відповідь на поставлене питання, рішення запропонованої задачі, вирішення протиріч). З такою ситуацією стикається в своїй щоденній практичній діяльності кожен викладач і варіантами її дозволу можуть бути, зокрема, наступні:

| «дроблення» викладачем важкого питання на «підпитання» (міні-питання), на які студентові відповісти набагато легко, ніж на початкове питання, з подальшим «скріпленням» міні-відповідей в той або інший ланцюжок, що приводить до відповіді на початкове непосильне питання;

| надання студентів замість початкового початкового непосильного питання іншого питання більш приватного характеру, відповідь на який отримати легко і, головне, він дозволяє наштовхнути студента на той продуктивний підхід або метод, який в змозі привести до правильного вирішення початкової «великої» проблеми;

| викладач бере початковий етап рішення непосильної для студента задачі на себе, стимулюючи тим самим подальший самостійний студентський пошук.

До II типу даних ситуацій відносяться аналогічні розглянутим вище ситуаціям I-го типу, рішення, що виникають на якому-небудь «проміжному» етапі, студентом тій або іншою запропонованою йому викладачем пізнавального завдання — в цьому випадку його дії приблизно такі ж, як і при дозволі ситуації першого типу.

Перш ніж продовжити почату класифікацію, відзначимо, що в процесі «подолання» бар'єрів найважливішим компонентом діяльності викладача є уважне спостереження за характером і особливостями пізнавальної діяльності студента і, зокрема, виявлення різних типів пізнавальних бар'єрів, серед яких: а) обумовлені порушеннями критеріїв адекватності сприйняття студентами інформації, представленою в підручниках, допомозі, керівництві і лекційних курсах для студентів; б) «втрати», що є слідством, студентами фрагментів учбового матеріалу попередніх вузівських і елементарних шкільних курсів, необхідних для усвідомленого засвоєння матеріалу що викладається їм учбового курсу; в) «природні» бар'єри в досягненні учбових цілей, з якими обов'язково повинен зустрітися студент і які він в змозі подолати, доклавши певні зусилля.

Відзначимо, що така діагностика і своєчасне передбачення бар'єрів різних типів є показниками педагогічної майстерності вузівського педагога і свідчать кінець кінцем про рівень його професійної кваліфікації.

I, нарешті, розглянемо найцікавішою, на наш погляд, третій тип ситуацій, пов'язаних з пізнавальними бар'єрами, до якого відносяться бар'єри, що виникають у студентів при необхідності вирішення тих або інших протиріч: або спеціально сконструйованих викладачем і представлених в умовах пропонованих студентам завдань і в змісті питань, що ставляться ним, або таких, з якими студенти в тому або іншому ступені закономірно стикаються в ході учбово-пізнавальної діяльності — наприклад, коли вони з ряду причин в ході власних міркувань отримують результати, явно не співпадаючі з тими, які їм вже відомі або засвоєні до моменту рішення тієї або іншої задачі. Шляхи подолання цього типу бар'єрів, необхідні дії викладача і студента зручно класифікувати і представити у вигляді деяких типових варіантів — як на рівні особливостей прояву, так і на рівні механізмів подолання бар'єрів.

Студент в ході учбово-пізнавальної діяльності при відповіді на питання або при рішенні деякої задачі використовує метод аналогії і приходять до невідповідності власних результатів тому, що йому відомо і твердо встановлено в деякій області науки. В цьому випадку одним з продуктивних варіантів вирішення виниклого протиріччя є аналіз законності (правомірності) використання конкретної аналогії, виходячи з ряду загальноприйнятих в логіці критеріїв:

| число загальних ознак у деякого об'єкту або процесу і його аналога повинне бути як можна великим;

| схожі ознаки повинні бути істотними;

| схожі ознаки повинні бути по можливості різномірними;

| якщо об'єкт, що вивчається, або процес і аналог розрізняються у ряді істотних ознак, то це в більшості випадків приводить до помилок при використанні аналогій, що припускають «перенесення» таких ознак.

Студент робить деякий висновок, потім виводить з нього ряд следствий і врешті-решт приходиться до якого-небудь висновку, що явно суперечить знанням, що є у нього. В цьому випадку буде доречним перерахувати ряд логічних «заборон», дотримання яких у власному міркуванні повинен діагностувати студент, супроводжує їх простими прикладами:

- Не можна отримати достовірний висновок, йдучи від затвердження слідства до однозначного затвердження підстави. Приведемо простий пример:

| Рухомий з прискоренням електричний заряд випромінює енергію у вигляді електромагнітних хвиль.

| Зареєстровані електромагнітні хвилі.

| Це означає, що в об'ємі простору, що вивчається, існує прискорено рухомий електричний заряд.

Очевидно, що з перших двох тверджень не виходить третє, оскільки цілком можливо, що джерелом електромагнітної хвилі буде зовсім не рухомий заряд, а який-небудь інший об'єкт.

- Не можна отримати достовірний висновок, йдучи від негативної підстави.

| Якщо людина кашляє, то він хворий.

| Деяка людина не кашляє.

| Це означає, що він не хворий.

Очевидно, що третє твердження не витікає з двох перших.

Ряд аналогічних прикладів можна привести, звернувшись до вже цитованої вище книги А.Д. Гетьманової «Логіка».

Перейдемо до наступного підтипу пізнавальних бар'єрів.

Студент в процесі рішення тієї або іншої пізнавальної задачі виявляє причину явища, а потім після ряду логічно коректних «кроків» приходиться до невідповідності отриманих ним результатів з раніше засвоєними знаннями. В цьому випадку слід виявити закономірність позначення тієї або іншої обставини як причину досліджуваного явища. Пояснимо це докладно.

Наприклад, іноді причина встановлюється з міркувань, подібних наступному: «Якщо випадки, при яких явище наступає або не наступає, розрізняються тільки в одній попередній обставині, а всі інші обставини тотожні, то це обставина і є причина даного явища» зв. Таке міркування не дозволяє, на наш погляд, однозначно встановити причину явища, що вивчається, оскільки по-перше, число обставин, які може піддати аналізу дослідник, обмежене (звичайно), і тому він ніколи не може бути до кінця упевнений в тому, що на характер протікання досліджуваного явища не впливають ті невраховані обставини, які не потрапили у поле зору дослідника. І по-друге, іноді «тотожність» яких-небудь двох врахованих обставин означає всього лише те, що у ряді випадків (які аналізував дослідник) вони володіють різноспрямованою (протилежним) дією і взаємно компенсують один одного, а в тому разі, в якому дослідник прийшов до суперечності, така взаємокомпенсація може порушитися.

Завершуючи обговорення ситуацій III-го типу, відзначимо, що, звичайно, представлені класифікації не є повними: до їх числа відносяться також уявні суперечності, відомі студентові і отримані їм в ході міркувань, такі, що виникли в результаті поспішного узагальнення, що формулюється при використанні методу неповної індукції, а також як наслідок незаконного переходу від затвердженого з умовою до безумовного слідства (незаконне розширення області дії тези), і, звичайно, як наслідок змістовних помилок типу уявного проходження, коли при більш скрупульозному аналізі з'ясовується, що те, що спочатку було прийняте за наслідок деякого твердження, насправді таким не є.

## 2. Шляхи подолання дидактичних бар'єрів у навчальному процесі вищої школи

Перейдемо тепер до дидактичної проблеми пошуку технологій навчання студентів подоланню виникаючих пізнавальних бар'єрів. Абсолютно очевидно на сьогодні, що ця проблема на «технологічному» рівні дуже складна і не може при нинішньому стані психології і педагогіки бути задовільно вирішена, але проте ми постараємося проаналізувати те, що вже відоме. Перше, про що слід вести мову, це широке використання в деяких приватних методиках численних алгоритмічних розпоряджень, що є певною системою і послідовністю елементарних дій, через яку необхідно провести навчаних, щоб вони уміли досягати тих або інших локальних цілей навчання. Ідеологічною теоретичною базою таких досліджень є розроблений Н.Ф. Тализіной діяльностный підхід в навчанні і розвинена П.Я. Гальперінім теорія поетапного формування розумових дій.

Такі підходи отримали достатньо широке застосування у вітчизняній методиці навчання фізиці, і це пов'язано з іменами Г.П. Стефанової (Астраханський педуніверситет), С.В. Анофрікової, Л.А. Проянен-кової, Н.І. Одинцової (Московський педагогічний державний університет), що розвивають діяльностный підхід як сукупність технологій навчання учнів і студентів здійсненню ряду систем (послідовностей) дій, що володіють певним ступенем спільності, а також з іменами А.В. Усової і поряд її учнів і послідовників (Челябінський госпедуніверситет), що розробили теорію поетапного формування наукових понять фізики. Коротко їх суть полягає в наступному: виділяються певні структури діяльності учнів і студентів, яких можна представити у вигляді тієї або іншої послідовності пізнавальних дій, навчання яким, як правило, має достатньо широку область застосування і не обмежується якоюсь певною темою або розділом учбового курсу. Такі послідовності дій представляють в деякому роді орієнтири для навчаних, що дозволяють їм не заплутатися при рішенні задачі, довести його до кінця і головне, «перенести» в тому або іншому вигляді засвоєну послідовність дій і розумових операцій з одних завдань на інших.

Супротивники даного підходу часто дорікають його авторам за обмеження творчого початку і пізнавальної самостійності школярів і студентів, але при цьому альтернативних продуктивних методик не пропонують, прикриваючись загальними словами про розвиваюче навчання, творчій діяльності і тому подібне. Проте відмічені вище автори цілком розуміють ту область застосовності своїх методик, яка дозволяє таким чином організованому учбовому процесу відповідати сучасним високим вимогам: використовувані на початкових етапах навчання алгоритмічні розпорядження, як показує досвід, не знищують, а навпаки, «розгальмовують», активізують творчу діяльність студентів і школярів, сприяють самостійному конструюванню ними алгоритмів і систем дій, як в деякій степені схожих на представлених викладачем, таких, що так і значущо відрізняються від них.

Обговорюючи методики навчання студентів подоланню пізнавальних бар'єрів, необхідно відзначити і відому теорію проблемного навчання — в контексті обговорюваної в цьому розділі теми важливе те, що дана технологія «закладає» пізнавальні бар'єри в саму змістовну основу процесу навчання, представляючи його у вигляді *дозволу* послідовності суперечностей різної масштабності і отримання на цій основі суб'єктивно нових для навчаного знань. При всій своїй привабливості дана повчальна технологія також, як і попередня, володіє обмеженою областю застосовності і як панацея в плані пізнавальних бар'єрів бути прийнята не може.

Тепер представимо ряд рад початкуючому викладачеві вузу.

Перше, на що нам хотілося б звернути особливу увагу початкуючого викладача, це принцип науковості навчання, згідно якому, зокрема, методи *учбового пізнання* є декілька видозмінені, «препаровані» методи *наукового пізнання*, для якого пізнавальний бар'єр, — абсолютно природна, іманентно властива діяльності дослідника особливість і невід'ємний атрибут: діяльністю ученого є своєрідний рух — від відомого до непізаного, від частково або недостатньо усвідомленого до вищого ступеня усвідомлення, від істини відносною до істини абсолютною, проте ніколи не досяжною, — причому, часто такий рух, який «знімаючи» одні бар'єри, породжує і відкриває свідомості дослідника нові, іноді ще важчі. Все це певним чином заломлюється і в стратегіях учбового пізнання — з тим лише відмінністю, що в останньому випадку бар'єри часто суб'єктивні і, долаючи їх, студент «відкриває» істини, давно відомі науковому співтовариству і невідомі раніше йому самому.

Цю розмову ми ведемо зараз з тією метою, щоб ' сформулювати одну просту думку: бар'єри в учебном пізнанні — річ абсолютно природна, і ніхто ще не зміг сконструювати такий метод навчання, який дозволяв би повністю уникнути пізнавальних бар'єрів, та і прагнути до цього, на наш погляд, абсолютно бессмысленно. Более того, бар'єри в учебному пізнанні — річ абсолютно необхідна, і це все ясніше усвідомлюється сьогодні, коли вузівське науково-освітнє співтовариство поступово проникається тією думкою, що метою навчання у вузі не є якомога швидше «наповнення» студента певними об'ємами знань. По-перше, вони швидко старіють, а по-друге, сьогодні очевидно, що студент разом із знаннями повинен засвоювати і методи їх *отримання* — з тим, щоб користуючись ними, здійснювати самостійний *пошук вирішення* тих проблем, які пропонує йому спочатку вузівське науково-освітнє, а потім і те професійне співтовариство, в якому він збирається реалізувати себе.

Кажучи більш звичною мовою, як слід засвоєним і усвідомленим може вважатися лише те знання, яке здобує в тому або іншому ступені самостійно, а не «сфотографовано» з якогонебудь джерела в готовому вигляді; лише таке знання може бути застосоване студентом в ситуації, так або інакше що відрізняється від еталонної, представлені викладачем або розробленою в підручнику — і це аксіома! З цієї точки зору сам процес конструювання змісту вузівського навчання і проектування учбово-пізнавальної діяльності студентів (мета —> етапи реалізації -> конкретні дії —> результат) є певною мірою процес конструювання бар'єрів і проектування шляхів їх сумісного із студентами подолання, пошук доцільної для конкретної ситуації «висоти гори», на яку студент за допомогою викладача повинен «підійнятися», і конструювання «пристроїв», що дозволяють це здійснити.

При цьому з чисто психологічної точки зору ми розглядаємо учебні пізнавальні бар'єри і як засоби мотивації студентів до самостійного учення, методу «розпалювання» внутрішнього азарту до подолання труднощів, бажання до певної міри зжити власну ліню і пасивність, перемогти себе, досягнувши мети, що здавалася раніше недосяжною. Безумовно, працюючи не один десяток років у вузах, ми розуміємо, що здійснити останнє вельми важко і проблема пошуку відповідних методик іноді не вирішується лише педагогічною логікою і обгрунтованим передбаченням, а вимагає і від викладача синтезу логіки, передбачення і інтуїції, уміння створити ту або іншу ситуацію успіху для студента, педагогічного артистизму, сформованих умінь імпровізації і багато чого іншого. Але ми розуміємо і те, що відхрещуватися від цієї проблеми безглуздо, бо нею примушує займатися саме життя, хоча в сучасному науково-педагогічному співтоваристві вона явно недооцінюється.

У опублікованих раніше наших роботах ми майже не аналізували проблему пізнавальних бар'єрів в навчанні в співвідношенні з контролем знань і умінь, і головна теза,

яку ми хотіли б зараз заявити, звучить так: в більшості випадків сьогодні контроль у вузівському учбовому процесі орієнтований на деякий кінцевий результат (точніше, на його відповідність якомусь заданому еталону) і не діагностується те, скільки і які пізнавальні бар'єри подолані такими, що навчаються на шляху його досягнення, які зусилля на це витрачені студентом, які уявні процедури йому пройшлося зробити в процесі «сходження» до цього результату, і, нарешті, наскільки вони суб'єктивно були для нього важкі. Тому вірний кінцевий результат і є єдиним оцінним інструментом — незалежно від того, *як він був досягнутий*. Але хто сказав, що швидко знайдений правильний результат (відповідь) цінніший, ніж невірний або не зовсім вірний, в процесі якого студент здійснював самостійний пошук, оцінку впливу чинників, висував гіпотези, намагався підтвердити або спростувати все те, що затребується в реальній діяльності, що підносить проблеми, вирішення яких не очевидно і вимагає інтенсивного пошуку, аналогічного тому, про яке тільки що йшла мова?! Наше мнение однозначно — цінніше друге, хоча, природно, створити вимірювальні процедури для результату набагато простіше, ніж для діагностики пошуку, ступеня його суб'єктивної трудності, проте і це можливо. До таких можливостей належить, наприклад, створення контролюючих систем, що включають, природно, формулювання пізнавального завдання і фіксацію етапів її рішення, звичайно, в тому або іншому ступені стандартизованих, заданих студентові ззовні, проте, що припускають не механічну згадку і відтворення фактів, кимось повідомлених, а пошук рішення, нестандартні процедури і підходи: така система дозволить викладачеві відстежити, де і на якому етапі відбувся «збій» рішення, з тим або іншим ступенем упевненості виявити його причини — одна справа, коли це пов'язано з тим, що студент просто забув щось абсолютне необхідне (але це можна знайти в довіднику), а інше, коли він не зміг здійснити ту або іншу розумову операцію, а всі необхідні початкові дані у нього для цього були.

Що є типовою помилкою початкуючого викладача в плані пізнавальних бар'єрів? Наш досвід говорить про те, що це бажання негайне, швидко і максимально детально роз'яснити студентові все, чого він не розуміє, узявши тим самим проблему пошуку рішення на себе, звільнивши студента від необхідності самостійно думати, «пошкодувавши» його. Ми сподіваємося, що після прочитання нашої книги початкуючий викладач зрозуміє, що це лише шлях найменшого опору, що приводить до результату швидкому, але «уявному», — адже буквально наступне завдання, що містить аналогічний бар'єр, студент знов попросить вирішити викладача, і так продовжуватиметься нескінченно. Інший шлях принципово очевидний (і про нього тільки що йшла мова), але «технічно» реалізовується з набагато більшими утрудненнями для викладача — він вимагає і педагогічної майстерності, і терпіння, і вміння не зневірятися, коли осягає невдача, і великого бажання досягти мети не ілюзорною, а реальною.

Тепер обговоримо трохи детальніше деякі типи пізнавальних бар'єрів і головну увагу приділимо не тим, які виникають з причини в тому або іншому ступені некоректного представлення інформації для студентів<sup>40</sup>, а таким, які виходять за рамки цієї некоректності і виявляються в учбовому процесі навіть за наявності досвідчених викладачів, що уміють добре, доступно і просто пояснити матеріал, а також за наявності грамотних апробованих підручників і допомоги. Перші ми вважаємо за можливе назвати бар'єрами усвідомлення учбової інформації, другі, — бар'єрами самостійної дії.

До останніх, наприклад, відноситься так званий бар'єр «синтезу методів» при рішенні задачі — така ситуація, коли, володіючи окремо деяким переліком методів або прийомів, студентові важко вирішити задачу, в якій їх необхідно застосувати в тому або іншому

поєднанні. Стандартними прийомами дозволу такої ситуації, застосовними до середньостатистичного студента, є або стимулювання студента до детально розгорненого міркування в процесі пошуку рішення, супроводжуване невеликою допомогою викладача, або початкова розробка *системи завдань*, що припускають поелементне рішення, — у вигляді сукупності дискретних кроків, кожен з яких більш менш посилює для студента, а переходи спочатку детально регулюються письмовими або усними інструкціями викладача, — при цьому поступово ступінь цього інструктуального супроводу знижується. Це дозволяє поступово включати в число вирішуваних завдань з відмінністю, що поволі збільшується, що представляються студенту ситуацій і методів їх аналізу від тих, які були спочатку розглянуті як еталонні, тим самим формуючи у студента вміння знаходити самостійні, нестандартні підходи і способи їх реалізації.

Раніше вже йшла мова про ряд аналогічних бар'єрів — це бар'єри, що виникають при необхідності застосувати узагальнене теоретичне знання в конкретній ситуації; бар'єри «згортки мислення» (по А.І. Піліпенко), коли студент не може «розвернути» хід власних міркувань, що привели його до парадоксального результату, представити його у вигляді послідовності сполучених певною логікою елементарних «кроків» і операцій; мотиваційні бар'єри, коли по тих або інших причинах студент випробовує фобію до якого-небудь предмету (наприклад, ми неодноразово писали в наших книгах і статтях про стійку фізикофобію у студентів медичних вузів) і багато, багато інших. Ми відмінно розуміємо, що ця класифікація недосконала: у ній «змішуються» різні підстави, не можна ручатися за виконання критеріїв повноти і непересікальності різних підрозділів, проте представити проблему в логічно закінченому вигляді ми поки що не в змозі і сподіваємося зробити це в майбутніх роботах. Зараз же увагу читача (початкуючого викладача вузу) ми хотіли б зафіксувати на наступному: приступаючи до учбового процесу, пам'ятаєте, що «прикидка» ступеня труднощі освоєння студентами якого-небудь матеріалу на себе (сьогоднішнього) безглуздо. Якщо і є сенс в такій «прикидці» — це необхідно зробити на себе у минулому (як би я, колишній першокурсник, другокурсник і т. п., віднісся до того, якби мені запропонували вивчити, засвоїти який-небудь фрагмент матеріалу, який я хочу запропонувати зараз своїм студентам), ясно розуміючи як непорушний факт: якщо щось легко розумію і освоюю я, то це абсолютно не означає, що з такою ж легкістю все це зрозуміють і засвоять мої студенти.

Звідси легко витікає, що одним з показників педагогічної майстерності викладача вузу є той розумний ступінь толерантності (терпимості, поблажливості) по відношенню до студентського нерозуміння, незасвоєння, невміння і т. п., яка в змозі забезпечити спокійний, рівний тон у відносинах із студентами, готовність ще і ще раз пропрацювати з ними те, що важко засвоюється, пояснити одне і те ж різними способами, стати соучасниками освоєння студентом тих пунктів освітнього маршруту, які передбачені учбовими планами.

Показником педагогічної майстерності педагога вузу є і здатність заздалегідь передбачати ті продуктивні і побічні бар'єри, які виникнуть у студентів в процесі вивчення (самостійного або під керівництвом викладача) того або іншого фрагмента учбового матеріалу, в процесі оволодіння тим або іншим умінням або навиком. Тут ми хочемо дати одну раду початкуючому викладачеві: прийшовши працювати на кафедру, ви ризикуєте впасти в екстремальний критицизм і, спостерігаючи ті або інші випробовувані студентами утруднення, пропонувати колегам авторську панацею від всіх бід — скороспішні і революційні. Пам'ятаєте, що в практичній педагогіці досвід роботи — велика сила і значущий аргумент в спорі, і тому перш ніж упроваджувати власні інновації, відвідаєте заняття і лекції досвідчених викладачів, уважно постежте за характером діяльності студентів, всі свої ідеї



багато раз осмисліть і зважте, оскільки може опинитися, що в результаті впровадження всього вами пропонованого ситуація тільки погіршає.

І нарешті, ще один важливий аспект заявленої в заголовку проблеми — він пов'язаний з бар'єрами в учбовому пізнанні, що виникають в тих ситуаціях, коли, наприклад, студент-гуманітарій вивчає природничонаукові або технічні дисципліни (майбутній юрист вивчає математику, майбутній медик — фізику і т. п.), або майбутній «технар» вивчає загальнокультурні і гуманітарні науки. Тут викладачеві слід пам'ятати про величезну безліч бар'єрів, пов'язаних з різкою відмінністю наук сильної гносеологічної версії (математика, фізика, хімія і т. п.) і гуманітарних і тому, намагаючись познайомити гуманітарій з методами і підходами природничонаукового пізнання, у жодному випадку не слід «урізувати» який-небудь курс, спеціалізований для природничонаукових або технічних профілів навчання, і представляти його «залишки» гуманітаріям. Ні до чого хорошому це не приведе — виникнуть лише фобії і огида, набагато сильніші, ніж до початку вивчення цього курсу! В цьому випадку необхідне якісне переформовування цілей його вивчення, перегляд структури і змісту, значуща перестановка акцентів, пошук спеціального дидактичного «супроводу».

На цьому ми закінчимо розгляд проблеми пізнавальних бар'єрів і запросимо читача до її подальшого дослідження, а наш варіант ми сподіваємося представити в наступних роботах.

## Література

- 1) Ormrod, Jeanee Ellis Educational psychology: developing learners. № 3. – New Jersey, 2000.
- 2) Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский – М.: "Апрель пресс", 2002. – 98 с.
- 3) Ильин Г. Л. Философия образования (идея непрерывности) / Г.Л. Ильин – М., 2002.
- 4) Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания. Пособие для преподавателей / О.Н. Козлова – М., 1994.
- 5) Куницына В. Н., Межличностное общение: Учебник для вузов / В.Н.Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб., 2002.
- 6) Равчина Т. Роль педагога як посередника у навчанні й вихованні молоді / Т.Равчина // Вісн. Львів. ун-ту. – Серія: Педагогіка – 1999. – Вип. 14. – С. 167-175.
- 7) Ярославська Л.І. Дидактичні умови подолання педагогічних бар'єрів у процесі навчального співробітництва викладачів і студентів: дис. ... канд. пед. наук / Людмила Ігорівна Ярославська. – Харків, 2010. – 178 с.

## **Тема 6. Толерантність викладача ВНЗ та її формування**

- 1. Виховання толерантності фахівця в системі професійної освіти.*
- 2. Можливості освітнього середовища навчального закладу у вихованні толерантного фахівця.*
- 3. Педагогічні умови формування толерантності.*

### *1. Виховання толерантності фахівця в системі професійної освіти*

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти за критеріями вимог Болонського процесу покликана здійснити підготовку творчої особистості викладача з іміджем фахівця полікультурного освітнього простору. Останній пов'язується з досягненням педагогом особливого авторитету у сфері соціального партнерства, налагодження гармонійних педагогічних стосунків і взаєморозуміння з новою генерацією підростаючого покоління, з урахуванням зросту її інтелектуальної активності, появою нових навчально-пізнавальних соціально-психологічних потреб, розширенням особистісних перспектив розвитку в полікультурному середовищі. У зв'язку з цим сучасний викладач, як толерантна особистість, повинен оволодіти новими професійними якостями, з такими ознаками: впевненості в собі як у викладачеві й вихователі-професіоналі через усвідомлення надійності своїх власних світоглядних й морально-етичних позицій у просторі педагогічної діяльності, що розгортає свою суть через діалог, опіку та співробітництво зі студентами; відкритості, мобільності, соціальної активності й конкурентоздатності на ринку освітніх послуг за рахунок реалізації у сфері педагогічного спілкування рис контактності, доброзичливості, відсутності агресії й тривожності, терпіння, довіри, емоційної стабільності, високої емпатійності, поваги до іншої особистості і т. ін.; активного дослідника, діагноста, проектувальника, організатора, диспетчера і ефективного менеджера навчально-пізнавального й культурно-дозвілєвого процесу (Ю.П. Болотін, С.Т. Золотухіна, Н.В. Кічук, З.Н. Курлянд, М.І. Приходько, В.В. Радул, С.О. Сисоєва, Г.В. Троцько, О.С. Цокур, О.Я. Чебикін та ін.).

Толерантність – загальнолюдська якість особистості, що виражається через послаблення її реакції на негативні фактори соціального середовища, вміння розуміти відмінний духовний стан чи інші погляди, терпимо ставитися до них і поважати гідність їх носіїв, переслідуючи мету культурного з'ясування розбіжностей. Натомість толерантність характеризує лише ту особистість, яка відкрита до сприйняття інших культур, здатна поважати багатогранність людської думки і цінностей, запобігати конфліктам або розв'язувати їх ненасильницькими засобами. Під толерантністю ми розуміємо професійно важливу якість учителя, що виявляє свою сутність як здатність сприймати без агресії відмінні від його власних судження, образ життя, характер поведінки, зовнішність і будь-які інші особливості людей, які його оточують у сфері освітнього простору і соціокультурного середовища, шляхом встановлення з ними відносин довіри, співпраці, компромісу, радості, товариськості, співпереживання та психологічного комфорту.

Сконцентруємось на визначенні сутності толерантності як інноваційного і специфічного феномену гуманістичної педагогічної концепції. В цьому контексті зауважимо, що про те, що толерантність виступає не тільки складовою навчально-виховного процесу сучасної школи, але й складає професійну сталість педагога, доводила у своїх працях й низка сучасних дослідників, таких як М.Р. Баяновська, О.О. Безносюк, І.Д. Бех, С.В. Бурдіна, Т.С. Іванова, Є.Ю. Клепцова, Л.В. Кондрашова, О.В. Лавренко, В. Леонтєва, О.М. Мороз, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська, Ю.В.Тодорцева та ін. [1; 3; 5; 7; 8]. Так, С.В. Бурдіна, в процесі

перегляду ролі вчителя в реалізації принципу гуманності, на перший план висуває його активну життєву позицію. Така перспектива, на її думку, пов'язана з тим, що з появою різноманітних навчальних комплексів (мультимедійних програм, Інтернету, віртуальних університетів і дистанційного навчання) роль учителя як джерела інформації втрачає свою минулу цінність в умовах сучасної школи. Тому, за С.В. Бурдіною, «у структурі особистості вчителя найбільше значення набувають його індивідуально-професійні якості і стосунки» [1; 8].

За В. Леонтьєвою „толерантність спеціаліста нашої епохи починається з подолання недовіри до «нестрогих» соціогуманітарних і поза наукових способів засвоєння світу, що складається в мистецтві, релігії і інших сферах культуротворчості, а також з «визнання права на життя» за духовно- моральним досвідом, який не аргументований з позицій науки» [2; 32]. О.Г. Мороз з цього приводу зауважує, що професійна діяльність сучасного педагога потребує цілої системи особистісних якостей, соціально психологічних рис і педагогічних здібностей. „Толерантність” до інших народів і культур він в першу чергу відносить до загальногромадянських рис. Але, не зважаючи на багатоаспектність цього поняття, автор відносить „толерантність” і до морально-педагогічної якості (справедливість, об'єктивність), і до індивідуально-психологічної особливості (емоційна стійкість, витримка, самоволодіння), і до психолого-педагогічної здатності педагога (адекватне сприйняття вихованця та безумовне прийняття його особистості, комунікабельність, гнучкість і швидкість мислення в педагогічних ситуаціях) [5].

Л.В. Кондрашова впевнена, що вища школа покликана навчити майбутніх фахівців орієнтуватися й гідно діяти в сучасних соціокультурних і соціо професійних ситуаціях. Ефективним, на її думку, постає комплексне використання особистісно-діяльнісного, цільового, діалогічного, імітаційно- ігрового й змістово-процесуального підходів до організації навчальної роботи у вищій школі. Толерантність повинна стати активною професійною позицією майбутніх спеціалістів, стимулюючи в них образ „Я – ідеал”, розширюючи обрій їхньої індивідуальної самосвідомості, самопізнання, самооцінки взаємин з іншими [3].

О.В. Сухомлинська в статті „Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України” відмічає, що головна мета, місія виховання повинна полягати в: передачі культурних цінностей; підготовці молоді до інтеграції в суспільство; нівелюванні, зменшенні соціальної нерівності. Створення умов для культивування, проектування викладача, який піклується про формування толерантної особистості студентів, повинно стати завданням викладачів вузівського резерву. Особливої значущості у цьому контексті, на її думку, набувають: міжособистісна комунікація, діалог, створення толерантного комунікативного середовища [7]. Безумовно, що не повинно мати місце брутальне сприйняття принципу толерантності як „діалогу на рівних”. Мова може йти, як вважає Ю.М. Лотман, характеризуючи специфіку університетської освіти стосовно стосунків викладачів і студентів, про ставлення колеги до молодшого колеги. Ось як він висловлював цю цінну для нас думку: «Тут немає верху і низу – учителів і учнів, тут усі колеги, тобто люди, які працюють разом. Адже робота вищого навчального закладу полягає у співпраці, тобто коли одні бажають вчитися, а інші їм допомагають у цьому...» [4]. Деякі автори вказують на загострення проблеми взаємовідносин викладача і студента, яка полягає в тому, що домінуючою постаттю в освіті залишається педагог імперативного типу, що не відповідає духу сучасної культури. Творче використання принципів і засобів педагогіки толерантності у процесі навчання стає передумовою ефективності вищої освіти з одного боку, а також створює сприятливі умови для

подальшої експансії толерантності в інші сфери соціальних стосунків. На думку соціолога І. Герашенко, принципи толерантності і невизначеності об'єднуються разом у педагогіці співробітництва, що націлена «на встановлення контакту педагога з учнем і вироблення від вихованця певної поведінки» [2]. Для викладача, надто важливо дотримуватися принципів та засобів педагогіки толерантності в освітньому процесі, а, значить, ні на хвилину не забувати, що майбутні професіонали – цілком рівноправна сторона в навчально-виховному процесі. На чому ж повинні базуватися толерантні стосунки між викладачем і студентом? По-перше, зміна „освітнянської” парадигми освіти на культуротворчу, висуває необхідність значного посилення як ролі самостійного навчання, так і самого учня. За К. Роджерсом, навчання – це не тільки засвоєння знань, а й зміна внутрішнього почуттєво-когнітивного досвіду учня, який пов'язаний з його особистістю [6].

Навчання має сенс, якщо відбувається процес самонавчання студента, під час якого залучається до пізнання його внутрішня сутність з удосконаленою Я-концепцією. За такого навчання студент спирається на себе, для нього головним є самокритика та самооцінка, а оцінка інших стає другорядною. Якщо ж внутрішній досвід не змінюється, механічні когнітивні знання не потрібні. У цьому контексті неможливо не пригадати відомого педагога П.Ф. Каптерева, який зазначив, що: „Сутність освіти та виховання складається із самоосвіти та самовиховання...” [5]. Однак, педагоги часто забувають, що вони мають не вчити, а допомагати вчитися учням, тобто організовувати самостійну діяльність своїх вихованців. Між тим, межа між традиційною і толерантною системами освіти полягає в тому, що перша дотримується методології викладання в напрямку „вчитель навчає”, а друга пропонує елементарно-блискучу систему „учень вчиться”. Як бачимо, мотивація тих, хто навчається, не однакова, оскільки одного готують до виконання вже заданого, другий же готується діяти самостійно. Отже, перше, що повинен робити викладач, щоб спрямувати свої стосунки зі студентами в дусі толерантності, – це створити умови, які будуть стимулювати і забезпечувати самостійну роботу або самонавчання студентів. По-друге, толерантність викладача до студента виявляється в тому, наскільки значущим, важливим і необхідним вважає для себе це навчання студент.

Аналіз програм навчання різних вищих освітніх закладів свідчить про їх відірваність від життя і потреб студентів. Відтак, тільки розвиток навчальної мотивації може допомогти студентам у подоланні важких предметів і відчутті себе пристойно. На думку В. Франкла, викладачу належить право збереження сенсу людської діяльності [4]. Доки цей сенс зберігається, людина може переносити будь-які страждання, якщо сенс втрачено, людина втрачає віру у власні сили. На його думку, педагогіка толерантності покликана забезпечити нормальне функціонування прав, обов'язків, свободи, совісті всіх учасників педагогічного процесу. Тільки в цьому разі вона буде мати морально-емоційну мотивацію для кожного студента.

## *2. Можливості освітнього середовища навчального закладу у вихованні толерантного фахівця*

Скрізь пошуки та розробки активних методів навчання, постійне оновлення його змісту, особливо виділяється контекстне навчання, під час якого за допомогою всіх можливих психологічних та дидактичних форм, методів і засобів моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої діяльності студента. Контекст професійного майбутнього, що створюється шляхом застосування відповідної психологічної та дидактичної техніки, наповнює навчально-

пізнавальну діяльність студентів особистісним сенсом, визначає рівень активності у процесі пізнання і перетворення дійсності. Припустимо, що саме ця смислоутворююча категорія, якою виступає поняття „контекст”, характеризує ступінь особистісного включення учня до процесу пізнання і виступає найважливішим інгредієнтом моделі толерантних взаємостосунків між викладачем та студентом. Третя особливість толерантних взаємостосунків полягає у ставленні і викладача, і студента до оціночного компонента в навчальному процесі. Для багатьох педагогів та викладачів відмова від оцінки означає в прямому сенсі руйнування того фундаменту, на якому тримається навчальний процес. Між іншим, не можна не погодитися з тим, що виставлення оцінки псує толерантні стосунки між вчителем і учнем. Це пояснюється тим, що педагог не завжди може оцінити балом пізнання працю учня цілком правильно та справедливо. У такий спосіб, оцінки віддаляють вихованців від наставника, заважають безпосередньому впливу його на них і створюють засади для постійних зіткнень, що перетворюються у взаємну недовіру, шкодять духовному розвитку студентів. Інший бік негативного впливу оцінок стосується шкоди самому викладачеві. Виставлення оцінок відволікає від чогось важливого, перетворює іноді живе заняття в нудотні випитування. Не зважаючи на безліч точок зору з цього приводу, завдання дійсно талановитого педагога полягає у спрямуванні ставлення учнів від фетишизації ролі оцінки до адекватного розумного сприйняття її для корекції власної навчальної діяльності. Толерантна взаємодія між викладачем і студентом визначається чотирма основними параметрами: діалогом, співробітництвом, опікою та пробаченням[8].

Дамо стисло характеристику кожному з них. Діалогічна взаємодія виступає фундаментом толерантності і рівнем толерантних переконань. Підкреслимо, що у структурі діалогічної взаємодії переважають емоційний і когнітивний компоненти, які виявляються скрізь високий рівень емпатії, почуття партнера, вміння прийняти його таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйманні інших, гнучкість мислення, а також через вміння «бачити» власну індивідуальність, здібність адекватно оцінювати свою особистість. Всі ці ознаки свідчать про те, що у діалозі виявляється індивідуальність особистості й досягається своєрідність іншого, оскільки передбачається рівність позицій у спілкуванні. Співробітництво як спільне обговорення цілей діяльності, спільне її планування і розподіл сил та засобів на підставі можливостей кожного, можна охарактеризувати такими ознаками: контактністю, доброзичливістю як відсутністю агресії чи самоагресії, відсутністю тривожності, мобільністю дій, ввічливістю, терпінням, соціальною активністю. Спосіб співпраці є альтернативним способом вирішення конфліктів, тому що розвиває не змагання або протиборство, а саме кооперацію. Третій параметр, що визначає толерантний стиль взаємодії між викладачем і студентом, було визначено як опіка. Під цим поняттям розуміють турботу, яка не зневажає гідності опікуваного, і є природньою нормою суб'єкту й об'єкту. Наголосимо, що цей стиль виявлення толерантності можливий тільки тоді, коли обидві сторони терпляче ставляться одна до одної. Опіку можна розпізнати за такими ознаками: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, екстравертність, вміння прийти на допомогу. Видатний психолог-гуманіст К.Роджерс пов'язував поняття опіки з емпатійністю, визначаючи, що остання передбачає тимчасове проживання життя іншого, але дуже обережне, делікатне, без усвідомлення[7;16]. Сутність пробачення, як четвертого параметру толерантної взаємодії між викладачем та студентом, полягає в тому, що воно дозволяє подолати негативні афекти і судження щодо скривдника [7;29]. Пробаченню притаманні такі особливості: готовність пробачити скривдника, розуміння помилок інших, перегляд власних поглядів на скривдника та ситуацію шляхом «примірювання» на себе різних ролей, усвідомлення зменшення негативних

почуттів і зростання позитивних почуттів відносно скривдника. Ми впевнені, що пробачення – це цілком вільний вибір особистості, моральний акт, що лікує біль міжособистісних образ, які руйнують процес повноцінного спілкування в педагогічному середовищі. Очевидно, що характеристика толерантних стосунків між викладачем і студентом базується на таких складових: створення викладачем необхідних умов для самонавчання студентів; формування у студентів позитивного ставлення до навчання з орієнтацією на його полікультурну мотивацію; спрямування студентів на адекватне сприйняття оцінки. Кожна з них сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного процесу, проведенню занять в атмосфері поваги, теплоти, людяності, комфортності і сприйняттю студента як суб'єкта навчання зі стійкими морально-духовними принципами

### *3. Педагогічні умови формування толерантності*

Педагогіка толерантності передбачає вирішення мирним шляхом суперечностей та конфліктів в освіті, створення соціально-педагогічних умов толерантної взаємодії, культури спілкування, оскільки толерантність є гарантією суспільної стабільності. Вона покликана концептуально забезпечити процес трансформації толерантності як універсальної загальнолюдської цінності в цілі, які реалізуються на практиці в галузі освіти. Навчання толерантності поступово входить в освіту, воно повинно стати абсолютним пріоритетом. Молодь повинна усвідомлювати, що всі люди рівні. Відбувається це в загальному контексті формування толерантної свідомості.

«Толерантна освіта», тобто освіта, реалізована на основі педагогіки толерантності, передусім спрямована на розуміння інших людей, які відрізняються національністю, поглядами та релігійними переконаннями, на формування толерантного суспільства, створення таких умов для навчання, які б забезпечували свободу та захищеність особистості, сприяли досягненню порозуміння різних прошарків населення та оволодінню студентами цінностями демократичного суспільства. Студентам потрібно допомогти навчитися розуміти інших людей, пізнавати їхні проблеми, виявляти шляхи взаємодопомоги і взаємодії у повсякденних ситуаціях. На думку А. Мурашова, «ця проблема безмежна, і вона не буде подолана, поки немає ідей об'єднання, визначеності суспільства, яку ми самі створюємо» [6, с. 20].

Сьогодні в освітніх закладах не лише готують майбутніх спеціалістів, але й навчають їх нести відповідальність за свої вчинки, будувати гармонійні стосунки. Надзвичайно актуальною стає потреба формування у студентів духовних, культурних, моральних цінностей у їх національному та загальнолюдському розумінні. Головне завдання – сформувати у студентської молоді ставлення до толерантності як до цінності. Зважаючи на прояви нетерпимості, жорстокості, расизму, дискримінації, соціальної ізоляції, які простежуються в сучасному світі, необхідно шукати шляхи мирного та толерантного співіснування студентів в умовах полікультурності, оскільки толерантні взаємини молодих людей, які навчаються в одному середовищі, є однією із ланок формування незалежного громадянського суспільства. Здобуваючи навички не тільки професійного, але й соціального спілкування, студенти засвоюють і закріплюють ті норми та правила, які прийняті в тому чи іншому професійному середовищі, тобто оволодівають основами культури толерантної поведінки [5, с. 45].

Освіта, з одного боку, повинна розвивати людину як індивіда, а з іншого, формувати людину, яка вміє і бажає співіснувати з іншими людьми, виховувати в ній гуманні цінності. Адже виховання толерантності у майбутніх фахівців, які після закінчення університетів

будуть творити долю не лише нашої держави, але й всієї планети, є важливою запорукою майбутнього всього людства.

Толерантність є дієюю тоді, коли пронизує всі сфери і види діяльності студентів, говорить Веретенко Т. та Долгополова Я.. Освіта є тим соціальним інститутом, в межах якого може формуватися толерантна свідомість і поведінка студентів як через систему виховної роботи, так і через зміст освіти, за допомогою програм, підручників, різних форм організації навчання, які б допомагали розвивати у студентів практичні навички толерантної взаємодії. Толерантна освіта сприяє також об'єднанню педагогів, які не сприймають ніяких форм агресії в освітніх закладах. Професіоналізм педагогічного спілкування виявляється в готовності й умінні використовувати наявні знання на практиці, вирішувати безліч педагогічних завдань; у виробленні норм поведінки; у готовності до співпраці з учнями, батьками та колегами; в емоційній контактності, що виявляється в чуйності, здатності до співпереживання; у високому рівні емоційної стабільності, педагогічної толерантності в різних конфліктних ситуаціях [3, с. 212].

Толерантний викладач – це педагог, на нашу думку, який ефективно працює у напрямку розвитку толерантності. Він відіграє чи не найголовнішу роль у формуванні студентської толерантності в освітньому закладі, оскільки лише толерантна особистість може виховувати, формувати та розвивати толерантні цінності в інших. Толерантний викладач повинен виховувати у студентів вміння позитивно взаємодіяти з іншими людьми. Свою діяльність він повинен базувати на принципах толерантності, основні з яких такі: цілеспрямованості, взяття до уваги індивідуальних особливостей кожного індивіда, зв'язку толерантності з життям, ставлення до інших з повагою, опори на позитивне, створення толерантного середовища у навчальному закладі, співпраці.

Викладач має володіти різними методами та прийомами, які б допомагали розвивати толерантність у студентів. Такий викладач поважає почуття та позицію кожного, формує почуття справедливості, створює вільну та демократичну атмосферу на заняттях, готовий до діалогу, розуміння та солідарності, спроможний розвивати почуття взаємної прихильності [4, с. 109]. Отже, толерантність є необхідною умовою для об'єднання людей різної віри, поглядів, культурних традицій й політичних переконань. Вона може бути сформована за допомогою відповідної педагогічної взаємодії. Формування толерантності у студентів вищих навчальних закладів України потребує подальшого вивчення. Виникає необхідність визначення та ґрунтовного вивчення шляхів, методів та прийомів для розвитку толерантності у молодого покоління. І якщо студенти розвиватимуть в собі вічні істини – любов, щиросердя, доброзичливість, духовність – те, на чому тримається життя, неодмінно з'явиться більше шансів побачити надійне майбутнє. «Толерантна освіта» є передумовою створення мирних взаємин у суспільстві.

Таким чином, толерантність визначаємо як мистецтво співіснувати у світі різних людей та ідей, здатність мати права та свободи, не порушуючи прав та свобод інших людей, як спосіб взаємодії, який зорієнтований на самопізнання, саморозвиток, визначення меж самоідентифікації, що сприяє гуманізації суспільства, співпраці з людьми, які відрізняються зовнішністю, мовою, переконаннями, звичаями чи вірою.

Для формування толерантної особистості сучасного студента необхідно дотримуватися таких правил як особистісної поваги один до одного та до думок різних студентів, сприйняття особистості з усіма його особливостями та індивідуальностями, ввічливе ставлення до людини як найвищої цінності, виявляти співчуття один до одного. Сучасна молодь повинна зрозуміти, що всі люди різні, неповторні та особливі.

Основними педагогічними умовами формування толерантності у майбутніх фахівців є:

- розширення загального кругозору студентів та забезпечення високого рівня професійних знань, що дозволяють глибше розуміти психічні та поведінкові особливості людини. Важливими є також розуміння громадянських прав та свобод, знання світової історії та історії Батьківщини, релігієзнавство. Для розвитку толерантності необхідні також знання етичних принципів професійної діяльності;

- виховання студентів на засадах шанобливого та доброзичливого ставлення до особистості кожної людини, розвиток у них почуття відповідальності за свої дії;

- розвиток емпатичного розуміння іншої людини, що розкриває можливості для співчутливого ставлення до неї, а отже, стає основою толерантності;

- практичні вправи та ігри, що дозволяють відпрацьовувати уміння та навички професійного спілкування на засадах толерантного ставлення до співрозмовника;

- толерантне ставлення викладачів до своїх студентів. Прийняття педагогами особистості своїх студентів такими, якими вони є, створення умов для відкритого діалогу, повага їх думок, міркувань, переконань.

Формування толерантності у майбутніх педагогів можливе лише за умови, якщо під час навчання у вищому навчальному закладі створено атмосферу толерантного, доброзичливого ставлення до особистості кожного студента, якщо викладачі демонструють готовність і бажання зрозуміти студента та активно взаємодіяти з ним для спільного досягнення цілей навчально-виховного процесу.

### **Література**

1) Бурдина С.В. Толерантность в преподавании как один из составляющих факторов гуманизации образования /С.В.Бурдина // Збірник наукових праць СНУ. – Луганськ, 2001. – с. 8.

2) Мороз О.Г. Особистість майбутнього педагога/О.Г.Мороз// Вища освіта України. – 2002. – №3. – с.54.

3) Кондрашова Л.В. Проблеми вищої школи у світлі національної доктрини розвитку освіти України /Л.В.Кондрашова// Вища освіта України. – 2003. – №1. – с.39-43.

4) Сухомлинська О.В. Про стан теорії і практики виховання в освітньому просторі України /О.В.Сухомлинська// Шлях освіти. – 1998. – №3. – с.2-5.

5) Лотман Ю.М. Тартусско-семиотическая школа / Юрий Лотман. – М., 1994. – с. 459.

6) Геращенко И. Принцип неопределенности в образовании /Ирина Геращенко // Высшее образование в России. – 1999. – №1. – с. 32.

7) Тодорцева Ю.В. Педагогіка толерантності: Методичні рекомендації / Юлія Вікторівна Тодорцева. – Одеса : СВД Черкасов М.П., 2004. – 90 с.



## **Тема 7. Педагогічна освіта як підсистема освіти дорослих. Формування критичного мислення в системі педагогічної освіти**

- 1. Традиції та інновації у вищій професійній педагогічній освіті.*
- 2. Перехід від періодичного підвищення кваліфікації до безперервної освіти.*
- 3. Критичне мислення суб'єктів вищої професійної освіти.*

### *1. Традиції та інновації у вищій професійній педагогічній освіті*

Система вищої педагогічної освіти, як системний об'єкт і як підсистема суспільства здатна історично змінюватися залежно від конкретних етапів розвитку суспільства, а також має і власні механізми стабільності, спадкоємності У відповідності з цими періодично відбувається переорієнтація цілей, функцій і пріоритетних напрямів її розвитку. О. Дубасенюк вказує, що „інновації, які посягають на освітні основи, відторгаються науковим суспільством. Ця подвійність характерна для всієї інноваційної діяльності”. Автор також визначає особливість подвійної спрямованості інновацій в системі професійно-педагогічної освіти: „зміни не тільки в системі власне педагогічної підготовки, але й обов'язкове врахування змін, що відбуваються у всіх типах навчальних загальноосвітніх закладах, а також історико-педагогічних тенденцій у цій сфері” [19, с. 15]. Історію походження інновацій у вітчизняній професійно-педагогічній освіті пов'язують з періодом зародження експериментальної педагогіки (2-а пол. XIX ст.), науки про вивчення психологічних особливостей дитини, новітніх форм і змісту її навчання й виховання методами наукового пошуку [19, с. 16]. Період розвитку інноваційно-педагогічної сфери першої пол. XX ст. О. Савченко назвала етапом піднесення педагогічних систем гуманістичної спрямованості (М. Монтессорі, Р. Штайнер, С. Френе та ін.). Новаторськими ідеями цієї сфери стає розвиток комплексів інноваційного типу „науковий центр – експериментальна школа”, „університет – експериментальна школа”. Традиції української етнопедагогіки, реформаторські ідеї зарубіжної школи стали джерелом формування національної освітньої парадигми цього часу. Інноваційні пошуки 20-30 років XX ст. формувалися в умовах утвердження класових цінностей, розгорталися на основі експериментальної педагогіки у напрямі створення рефлексології та педології (О. Залужний, В. Протопопов, І. Соколянський); концепції естетизації особистості (Я. Мамонтов); індивідуалістичної освіти (О. Музиченко); прагматичної педагогіки (Б. Манжос); вільного трудового виховання (Я. Чепіга); національного виховання (В. Дурдуківський). Починаючи з 50-х до кінця 80-х років XX ст. інноваційні процеси почали широко досліджуватися в освіті різних країн, в тому числі і в Україні, причому в основному базувалися на концептуальних і методичних засобах культурної антропології. В Україні формується педагогічна система А. С. Макаренка, основними ідеями якої стало: формування радянської людини-комуніста в умовах соціалістичного середовища; колективістське виховання; свідомо дисципліна; поєднання поваги і відповідальності та ін. Знаходять своє відображення у підготовці майбутнього вчителя гуманістичні ідеї В. О. Сухомлинського про необхідність піднесення людини як найвищої соціальної цінності, формування національної і людської гідності, розвиток творчих здібностей особистості на основі партнерської суб'єкт-суб'єктної взаємодії та етичних цінностей [19]. У часи СРСР „система вищої педагогічної освіти виконувала, насамперед, функцію професійної підготовки, розподілу трудових ресурсів, а вже вторинне – освіти, при тому в університетах професійна підготовка вчителя відрізнялась від підготовки у середніх педагогічних закладах та педагогічних інститутах дослідницьким характером, доповнювалась продуктивними функціями – генеруванню нових знань, технологій, засобів їх отримання та

розповсюдження, вирішенню інноваційних завдань” (Л. Губерський [20, с. 81–83]). Інноваційні зміни кінця 80-х років – початку 90-х років потребували ціннісних змін, ломки структур і норм організації. Розвиваються такі наукові концепції: традиційна (оволодіння базовими знаннями, вміннями і навичками; вивчення і засвоєння академічних знань), раціоналістична (опора на знання як упорядковану сукупність об’єктивних фактів на основі створення ефективної та всебічно розробленої технології) та гуманістична (необхідна умова для особистісного самовираження, самоствердження людини, можливість найбільш повно й адекватно відповідати природі людського „Я”). У кінці ХХ – початку ХХІ ст. глобалізаційні трансформації, екологічні проблеми, полікультурні тенденції у світі сприяли запровадженню радикальних змін і у вітчизняній професійно-педагогічній освіті. Україна, по мірі становлення демократичного суспільства, стає активним учасником міжнародних процесів спрямованих на модернізацію освіти. В. Паламарчук визначає, що генетично виникнення інновацій пов’язано із трансформаціями в суспільстві, реформами, прогресивними рухами, сплесками сонячної активності (за Чижевським), процесами в ноосфері (за Вернадським). Тенденція розповсюдження інновацій полягає в тому, що освіта, за законами синергетики поглинає інновації і змінюється лише частково (структурно, функціонально, змістовно). Тому „необоротної стабілізації” педагогічного середовища не відбувається. Інновація далеко не завжди реалізується. Це залежить від багатьох чинників (соціальних, політичних, економічних, психологічно-педагогічних, особистісних, гігієнічних та ін.) [21]. Сучасні вітчизняні дослідники С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Грибанов, Р. Гуревич, С. Сисоєва, В. Химинець, Л. Хоружа. Акцентують увагу на особливостях впровадження освітніх інновацій у професійно-педагогічну освіту. Теоретичний аналіз сучасних досліджень згаданих авторів дає змогу визначити, що утвердження пріоритету інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти засновано на модернізації всіх складових системи (змісту, педагогічних технологій, оцінювання навчальних досягнень студентів, підготовки педагогічних кадрів для викладання у педагогічному ВНЗ, управління, фінансування тощо); нормативного забезпечення інноваційної політики галузі; формуванні інфраструктур, які підтримують та координують інноваційні процеси. Інновації у педагогічному ВНЗ передбачають: а) створення електронної бази даних про інновації у вищій освіті, організація науково-дослідницьких (фундаментальних і прикладних) та навчально-методичних робіт з проблем професійної освіти; б) вивчення, узагальнення та поширення кращого вітчизняного, європейського та світового досвіду в цій сфері; в) організація і проведення наукових конференцій, семінарів, різноманітних тренінгових курсів з інноваційних методик викладання гуманітарних та природничо-математичних дисциплін для професійного загалу. Створення та освоєння нових концепцій, технологій навчання з посиленою організацією самостійної роботи студентів розуміється не стільки як реалізація в освіті антропологічних і філософських концепцій людини і культури, що було характерно для другої половини минулого століття, скільки як відповідь на виклики часу, враховуючи вимоги ринкової економіки й сучасні цивілізаційні процеси – підготовку майбутнього вчителя до самоосвіти, навчання впродовж всього життя. Взагалі існують такі класифікаційні критерії оцінки нововведень у педагогічному ВНЗ: масштаб перетворень ВНЗ (нововведення можуть здійснюватися на рівні факультету або всього закладу, охоплювати структуру управління, форми організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності студентів, освітні технології, сферу міжнародної співпраці тощо); ступінь глибини перетворень, що здійснюються (це стосується всіх елементів і ланок ВНЗ – навчальних дисциплін, діяльності викладачів та студентів, організацію відбору абітурієнтів, створення університетських комплексів); ступінь новизни за чинником часу

(нововведення можуть класифікуватися, як ті, що заміщають, відмінюють, відкривають та ретровведення; це може стосуватися заміни застарілої літератури, технічних засобів навчання або припинення діяльності якоїсь підструктури ВНЗ, відкриття нових спеціальностей і разом з цим відновлення закладом чогось забутого, але необхідного в наш час. Освітній процес у педагогічному ВНЗ включає традиційні та інноваційні риси. Найчастіше ці компоненти протиставляють один одному, порівнюють. У дослідженні ми їх розглядаємо спільно. У цьому контексті принцип додатковості Н. Бора може бути використано в якості методологічного принципу: інноваційні процеси, які виникають, повинні розглядатися у взаємоконстатуальному сенсі [22]. Перетворення в освіті є процесом внесення в неї більш або менш значущих інновацій, тобто інноваційним освітнім процесом ініціювання перетворень, розробки, розповсюдження інновацій. Поняття „інноваційний процес” визначається як ключове у системі понять інноватики. У методології інноватики А. Хуторським підкреслюється єдність трьох складових інноваційного процесу: створення, освоєння, використання і розповсюдження нововведень. Однією з головних особливостей інноваційного процесу є його циклічний характер, що виражається в такій структурі етапів, які проходить нововведення: виникнення, швидке зростання в боротьбі з опонентами, зрілість, освоєння, поширення, насичення, рутинізація, криза, фініш [23]. Інноваційні процеси у педагогічному ВНЗ розглядаються в трьох основних аспектах: соціально-економічному, психолого-педагогічному, організаційно-управлінському. Від цих аспектів залежить загальний клімат, умови, в яких інноваційні процеси відбуваються. Мета інноваційного процесу полягає у „формуванні особистості, яка здібна зайняти самостійну позицію по відношенні до зовнішніх умов – умов невизначеності сучасного суспільства” [24, с. 5]. З боку педагога інноваційний освітній процес визначається як єдність навчання і виховання, з боку вихованця – засвоєння знань, практичних дій, виконанням навчальних дослідницько-перетворюючих, пізнавальних завдань, а також особистісних та комунікативних тренінгів. Аналіз різних визначень поняття „інноваційний процес” дозволяє зробити висновок про те, що в будь-якому випадку специфічний зміст інноваційного процесу становить внесення змін в існуючу систему освіти, освітній процес, освітні технології, що дозволяє отримувати нові, більш ефективні результати освіти, що мають практичне застосування. В інноваційному процесі відбувається інноваційна діяльність суб’єктів освітнього процесу. „Інноваційна діяльність” – комплекс заходів для забезпечення компонентів освітнього процесу на тому чи іншому рівні освіти, а також сам процес. К основним функціям інноваційної діяльності відносяться зміни компонентів освітнього процесу: сенсу, мети, змісту освіти, форм, методів, технологій, засобів, системи управління тощо. І. Дичківська розглядає інноваційну діяльність як складний і багатоплановий феномен, що своїм змістом охоплює процес взаємодії індивідів, спрямований на розвиток, перетворення об’єкта, на переведення його в якісно новий стан; системну діяльність щодо створення, освоєння та застосування нових засобів; особливий вид творчої діяльності, що об’єднує різноманітні операції і дії, спрямовані на одержання нових знань, технологій, систем [25, с. 248]. З огляду визначеного, „інноваційна діяльність” – комплекс дій здійснюваних суб’єктами інноваційного процесу для ефективного забезпечення його організації, функціонування й управління. Звертаючись до праць сучасних дослідників, погоджуючись з В. Химинець, розглядаємо інноваційну освітню діяльність як таку „діяльність, яка пов’язана з формуванням особистості в процесі своєї освіти” [26]. Метою інноваційної освітньої діяльності є створення нової якості у людини, яка є ціннісною для життя у постіндустріальному, інформаційному суспільстві: професіоналізм, технологічність, навчаємость, креативність, емоційний інтелект, самоорганізація, управлінські навички, яка

формується в освітньому просторі. Результатом інноваційної освітньої діяльності – є формування інноваційної людини. Теоретичний аналіз досліджень, проведених в Україні, Росії, дає можливість визначити, що освітня інновація – це, насамперед, нововведення в освітньому процесі (мета, зміст, структура, форми, методи, засоби, технології навчання, виховання, управління), ядром якого є нова освітня ідея, що реалізується внаслідок експериментальної діяльності; її носієм є творча особистість. Результатом впровадження освітніх інновацій у педагогічному ВНЗ стає створення освітнього простору (Я-простору) майбутнім вчителем. Така спрямованість діяльності суб'єкта визначається як суто важлива і необхідна. В освітньому процесі нова ідея „визріває” до конкретного продукту, технології або послуги та поширюється в інноваційній освітній практиці, саме такий освітній процес можна назвати інноваційним. Системний підхід до розгляду поняття „освітня інновація” як динамічної цілісної системи, яка має множинну зв'язків, складну структуру, що взаємодіє із середовищем, розкривається в цілісності його компонентів, зв'язків, структурі, ієрархічності, управлінні, цілеспрямованості. У концепції С. Freeman поняття „система інновацій” використовується на макрорівні, тобто з метою здійснення аналізу національної системи інновацій. Система інновацій розглядається автором як мережа інститутів в суспільної та приватної сферах, чия діяльність і взаємодія ініціюється, модифікує, поширює нові технології [27]. Так як ні один із суб'єктів освітнього процесу у педагогічному ВНЗ не ізольований у своїй інноваційній діяльності, зв'язки і процеси обміну між ними стають вирішальними факторами досягнення успіху. Важлива теоретична проблема, яка ставиться при системному підході, та, що освітні інновації генеруються не тільки на рівні окремого педагогічного ВНЗ, вони є також його складними моделями взаємодії. Ефективний процес упровадження освітніх інновацій дозволяє вирішити суперечності між традиційною системою і потребами у якісно новій професійно-педагогічній освіті.

## *2. Перехід від періодичного підвищення кваліфікації до безперервної освіти.*

В умовах модернізації (згідно з іншими формулюваннями – розвитку, реформації чи революції) системи вищої освіти в Україні на засадах Болонського процесу проблема готовності викладача до підготовки і реалізації проектів змін у вищій школі є найбільш гострою. Якби перетворення не відбувалися в сучасній ВШ, усі вони насамперед пов'язані з особливостями особистості викладача. Підвищений інтерес науковців і практиків до підвищення кваліфікації викладачів зумовлений зміною парадигми – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до індивідуально-творчих, коли готують фахівця зі сформованою потребою в професійній самоосвіті, здатного до саморозвитку і повноцінної самореалізації в обраній професії. Першочерговим стає визнання найважливішої ролі в розвитку студента викладача з яскраво вираженою індивідуальністю, з його правом на вибір і відповідальність, умінням проектувати зміни дидактичної системи і втілювати їх у життя. Наявна нині система підвищення кваліфікації викладачів потребує значної трансформації. На неї впливає інтеграція науки, освіти і виробництва, а головними її функціями стають компенсаторна, адаптаційна, коригувальна, розвивальна, інноваційна. Наявна система підвищення кваліфікації викладачів здебільшого виконує компенсаторну, адаптаційну та коригувальну функції (вони головно стосуються підготовки і перепідготовки) і менше – розвивальну та інноваційну, які найбільш повно відповідають підготовці викладачів до діяльності проектування, їхньому безперервному професійному і загальнокультурному

зростанню. Ми визначили такі показники підготовки викладача до проектування системи безперервного навчання:

- самостійність, що є початком підготовки викладача до проектування, яка містить: а) здатність особистості адекватно оцінювати рівень своїх умінь проектування, ступінь професійної навченості, професійну мотивацію, рівень задоволення своєю діяльністю; б) здатність раціонально організовувати і планувати свою роботу, саморегуляцію в освітній діяльності, організаційні й комунікативні здібності під час роботи в колективі; в) самостійне оволодіння знаннями, уміннями і навичками зі своєї спеціальності, розширення і поглиблення професійно значимих рис і здібностей, постійна готовність до професійного відновлення;

- професійно орієнтоване мислення, уміння використовувати прийняті в професійній галузі прийоми вирішення завдань, виробляти тактику і стратегію проектувальних дій, що охоплює: а) раціонально-логічне мислення (здатність до виявлення закономірностей, правил професійної діяльності; цілісне бачення, системний аналіз і прогнозування їх професійної підготовки); б) значеннєву професійну пам'ять (розвинуті мнемонічні здібності, що виконують не тільки функцію збереження значимої інформації, а й функції її активного розумового опрацювання, налагодження логічних і асоціативних зв'язків); в) вербальні здібності (професійно-семантичне розуміння, вербальне мислення і здатність до словесних аналогій, ерудиція, здатність до діалогу);

- творче ставлення до проектувальної діяльності, розвинута здатність до інновацій у викладанні, збагачення досвіду професії завдяки особистій творчості, яке передбачає: а) творчу уяву й інтуїтивне мислення; б) образну професійну пам'ять; в) акторське мистецтво (мовна імпровізація, мистецтво перевтілення, здатність до емпатії, вплив на особистість через спілкування);

- ціннісна орієнтація на проектувальну діяльність, установка на самовдосконалення; мотиваційна спрямованість на суб'єкт- суб'єктну взаємодію в навчання; прагнення до творчої самореалізації;

- рівень розвитку професійних рис і здібностей, необхідних для проектування системи інтенсивного навчання: готовність до рівноправної особистісної взаємодії в системі "викладач-студент"; громадянська зрілість, високий моральний рівень; рефлексивна саморегуляція: воля, імпровізація в діях, організаційна гнучкість; розвинута здатність до інновацій у педагогічній праці; володіння методами аналітико-синтетичної переробки інформації й алгоритмами інформаційного пошуку; інформаційна (зокрема, комп'ютерна) грамотність; володіння технологіями підготовки й оформлення результатів навчально-методичної, дослідно- експериментальної, науково-дослідної роботи; здатність до освоєння нових програмних (освітніх) продуктів;

- проектування системи безперервного навчання з використанням перспективних інноваційних технологій: знання їхніх можливостей; уміння адаптувати і застосовувати програмні засоби відповідно до особливостей навчального процесу

### *3. Критичне мислення суб'єктів вищої професійної освіти*

Однією з основних причин гальмування демократичних процесів у суспільстві є те, що значна частина людей не готова до свідомої участі у них, не здатна самостійно і критично осмислювати реалії сучасного життя. Критичне мислення (КМ), у цьому плані, є не тільки наслідком демократичного способу життя, але й чинником його формування. Інформаційний світ значно розширив можливості для сприйняття «чужих» та, інколи, шкідливих елементів

духовної і матеріальної культури неукраїнського середовища, що все більше впливає на свідомість. І тому зараз відчувається дефіцит патріотизму мислення, критично-конструктивного ставлення й осмислення дійсності. Прогрес суспільного розвитку завжди стримуватиметься, якщо громадяни будуть неспроможними критично оцінювати зовнішні впливи, виробляючи власну точку зору, що ґрунтується на знаннях, освіченості. Усім цим викликам сучасного світу й покликане протистояти КМ, яке спонукає студентів до осмисленого, логічного сприйняття дійсності, загартовує їхню стійкість до негативних впливів сьогодення. Для подальшого дослідження впливу розвитку КМ студентів на формування демократичного громадянського суспільства в Україні необхідно чітко визначити суть поняття «критичне мислення».

Поняття «критичне мислення» є досить неоднозначним. Існує багато думок стосовно того, як розвивати зазначену концепцію виховання в Україні. Науковці зазначають, що у нашій країні розвиток КМ поширюється у двох основних контекстах (напрямах): 1) прищепити молодому поколінню основи громадянського, тобто демократичного способу життя, яке важко уявити без уміння переконливо аргументувати свою позицію у процесі соціального обговорення; 2) сформувати вміння протистояти різним формам несанкціонованого вторгнення в особисте життя особи, тенденціям зовнішнього маніпулювання її свідомістю. М. Ліпман, один із засновників концепції розвитку КМ, визначає його як мислення, що націлене на формулювання можливих суджень, іншими словами, прикладне або практичне мислення, яке використовує певні критерії, є самокоригуючим і залежить від ситуації; тобто вміння критично аналізувати свою власну позицію, а також позицію інших учасників освітньо-виховного процесу. А. Коржуєв і В. Попков визначають КМ як навички оцінювально-рефлексивної діяльності, у процесі якої людина чітко контролює свою активність, усвідомлюючи підстави, правила і схеми, якими вона у цей час керується, тобто це особливості розумової діяльності особистості, зумовлені характером завдань, які виникають перед нею, у процесі пізнання соціальної дійсності, самопізнання, взаємодії з іншими людьми. Адже КМ повинно бути спрямоване не тільки на самі знання, а й на способи оперування ними, їх добування, і при цьому важливим є формування уміння студентів застосовувати здобуті знання для отримання нових, розуміння, що одне й те ж завдання може бути розв'язане різними способами. Потрібно дати зрозуміти, що кожен може мати свою відмінну точку зору на те чи те питання, і саме це дає можливість для пізнання. У процесі формування КМ студентів, особливо студентів-педагогів, система освіти має нести гуманістичні цінності, використовуючи нові технології навчання та виховання, забезпечуючи повноцінний, всебічний розвиток особистості студента, що усунуло б у їх свідомості комплекс меншовартості, який століттями формувався і нав'язувався кожному українцю, негативізм щодо власних національних цінностей та зречення коріння, яке пов'язує зі своїм народом.

Технологія формування критичного мислення включає цілі, завдання, принципи побудови, етапи і умови формування, методи, прийоми і способи навчання мисленню, форми організації діяльності учнів і способи оцінювання результатів формування мислення.

Неодмінною умовою критичності мислення є знання правил логіки. Для учня або студента вчитися мислити критично означає слідувати правилам логіки. Для молодших школярів важливо засвоїти алгоритм критичного підходу до процесу навчання. У цьому випадку пропонуються деякі вміння, обов'язкові для розвитку критичності мислення студентів. Важливим для розвитку критичності мислення слід вважати знання етики критики і

формування культури критичного мислення через організацію диспутів, дискусій, написання рецензій та участь у групових рішеннях навчальних проблем.

Основною метою формування критичного мислення старших школярів і студентів, а також дорослих, які не мають стійких навичок мислити критично, є розширення розумових компетенцій для ефективного вирішення соціальних, наукових і практичних проблем. Завдання формування критичного мислення відрізняються залежно від віку учнів, рівня знань і попереднього досвіду.

При навчанні студентів викладачі можуть ставити такі завдання:

- засвоєння знань про закони і методи логічного і критичного мислення, про основи критичності і самокритичності;
- оволодіння гіпотетико-дедуктивною логікою мислення з елементами критичності;
- навчання вмінням розуміти логічні процедури критичного мислення: пояснення і передбачення, доказ і спростування, довід, аргументація, оцінка та самооцінка;
- формування системи умінь мислити критично спеціально організованих навчальних ситуаціях;
- формування умінь виявляти логічні помилки критичної оцінки явищ, поведінки;
- навчання застосуванню умінь логічного, критичного мислення в різних наукових галузях, практичної діяльності та суспільного життя.

Студенти старших курсів, маючи різнобічний запас знань і деякий соціальний досвід, здатні засвоювати інтегративні знання та вміння, які трансформуються в компетенції за наявності мотиваційних установок і позитивного ставлення до активної трудової діяльності. Викладачі можуть ставити завдання формування інтегративних розумових компетенцій на основі логічного, проблемного, критичного мислення.

Технологія формування критичного мислення, як і будь-яка технологія, має свої принципи побудови, які засновані на відмітних від інших видів розумової діяльності особливостях мислити критично. Нами виділені сім принципів, деякі з яких є загальнодидактичними, решта ж характерні саме для критичного мислення. Охарактеризуємо коротко кожен із принципів:

1. Інформаційної насиченості навчального та практичного матеріалу для використання аргументів, доказів чи спростувань, заснованих на конкретних фактах, джерелах, даних.
2. Соціальної обумовленості предмета осмислення. Критичне мислення - це мислення соціальне, тому підбір проблем, завдань, тем для обговорення слід здійснювати з урахуванням цього особливого властивості критичного мислення.
3. Комунікативності в процесі осмислення проблеми та її обговорення. Критичне мислення - це мислення індивідуальне і самостійне, але проявляється воно в суперечках, дискусіях, при обговореннях і публічних виступах, тому комунікативні навички учасників осмислення проблеми для формування цього типу мислення відіграють вирішальну роль в успіху.
4. Проблемності змісту матеріалу. Загальнодидактичний принцип є одним з основних при побудові технології формування критичного мислення, тому що проблемне і критичне мислення пов'язані загальними властивостями, методами і прийомами навчання.
5. Мотивації і потреби в знанні. Основним відправним пунктом розумової діяльності взагалі і прояви критичності розуму, особливо, є рефлексія. Вона можлива тільки в тому випадку, якщо людина мотивована, дізнатися, зрозуміти, осмислити, встановити істину або отримати результат, в іншому випадку ні про яку критичності розуму не може йти мови. Саме

тому результати експериментального формування критичного мислення вказують на те, що розвинути цей тип мислення вдається не у всіх учнів, а лише у 30-60% піддослідних в залежності від типу групи та рівня освіти. Лінощі розуму і почуттів - погана основа для розвитку критичного мислення.

6. Науковості, достовірності та доступності інформації. Цей принцип не потребує пояснення, відзначимо лише, що здібності та вміння оцінювати достовірність інформації також відносяться до умінь критично мислити.

7. Наступності навчання мисленню. Проведені нами експерименти з навчання дорослих свідчать, що розвивати критичне мислення освічених людей можна в будь-якому віці і без спеціального попереднього навчання, тому що багато навички формуються при традиційному навчанні. Проте ефективність цього процесу і його результат найбільш значимі при системному, послідовному навчанні даному типу розумової діяльності, починаючи зі школи і продовжуючи у вищій школі.

До педагогічних умов формування критичного мислення можна віднести наступні:

- Включення в освітні стандарти і програми цілей формування мислення і змісту, сприяючого умовам розвитку критичності розуму.

- Виділення професійних компетенцій та системи умінь і навичок логічно та критично мислити.

- Підготовка викладацького складу, що володіє професійними компетенціями в області логічного і критичного мислення і знаннями про методи та способи їх формування.

- Координація досліджень у галузі розвитку мислення і обмін досвідом дослідників і викладачів про інновації в технологіях формування критичного мислення через публікації, конференції, семінари, майстер класи та спеціальні проекти.

Традиційно пропонуються чотири етапи формування критичного мислення з точки зору психолого-педагогічної складової:

Перший етап - актуалізація знань, пробудження інтересу, цікавості до теми, визначення цілей вивчення матеріалу.

Другий етап - осмислення нової інформації, критичне читання і письмо.

Третій етап - роздум або рефлексія, формування особистої думки і відносини до матеріалу.

Четвертий етап - узагальнення і оцінка інформації, проблеми, способів її вирішення і власних можливостей.

Визначення рівня розвитку критичності є важливою умовою вибору педагогічних технологій, методів формування та розвитку мислення студентів.

## **Література**

1. Андрущенко В. П. Университетское образование XXI столетия: прогностический анализ / В. П. Андрущенко // Весці БДПУ. – Серія 1. Педагогіка. Психологія. Філологія. – № 4(62). – 2009. – С. 3–5.

2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

3. Закон України „Про інноваційну діяльність”: Затверджено Указом Президента України від 4.07.2002 р. № 40–IV // Урядовий кур’єр. –2002. – 7 серпня (№ 143).

4. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті / Олена Володимирівна: автореферат дисертації ...



доктора педагогічних наук із спеціальності 13.00.01. – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди. – 32 с.

5. Даниленко Л. І. Теоретико-методичні засади управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах / Даниленко Лідія Іванівна : автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – К., 2005. – 43 с.

6. Ващенко Л. М. Система управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону / Людмила Миколаївна Ващенко: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – К., 2006. – 46 с.

7. Гавриш І. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / Ірина Володимирівна Гавриш: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Луганськ, 2006. – 46 с.

8. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем / Вікторія Вікторівна Докучаєва: автореф. дис... д. пед. н. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. – Луганськ, 2007. – 46 с.

9. Буркова Л. В. Класифікація інновацій в освіті / Л. В. Буркова // Теорія і методика управління освітою: Електронне наукове фахове видання. – Вип. 4. – К., 2010. – С. 18–24.

10. Артюшина М. Сутність та особливості інноваційно-зоріжнтованого підходу у сучасній вищій освіті / М. Артюшина // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М. Т. – Умань :П П. Жовтий О. О., 2009. – Ч. 3. – С. 15–23.

11. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04 „теорія та методика професійної освіти” / Лариса Олексіївна Петриченко; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 22 с.

12. Малихіна В.М. Організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів в умовах великого міста: автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.01 „загальна педагогіка та історія педагогіки” / Валентина Михайлівна Малихіна; Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти АПН України. – Київ, 2005. – 23 с.

13. Петрунько О. Освітні інновації в Україні : причини неефективності та можливості оптимізації / О. Петрунько // Теорія і методика професійної освіти [електронне фахове видання]. – К.: Інститут професійно-технічної освіти НАПН України. – 2010.

14. Слободчиков В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 5–15.

15. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 256 с.

16. Новикова Т. Г. Теоретические основы экспертизы инновационной деятельности в образовании: Монография / Татьяна Геннадьевна Новикова. – М. : АСАСЕМІА, АПК и ПРО, 2004. – 247 с.

17. Экспертиза образовательных инноваций / под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск, 2007. – 127 с.

18. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.1

19. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 564 с.

20. Сучасна українська філософія: традиції, тенденції, інновації: збірник наукових праць / відп. ред. А. Є. Конверський, Л. О. Шашкова. – К.: Видавничо-поліграфічний центр „Київський університет”, 2011. – 303 с.
21. Паламарчук В. Ф. Першооснови педагогічної інноватики / В. Ф. Паламарчук. – К.: Освіта України, 2005. – Т. 2 – 504 с.
22. Блейхер О.В. Взаимодействие инновационных образовательных процессов как необходимое условие модернизации образования при становлении постиндустриального общества // Управление общественными и экономическими системами: многопредмет. науч. журн. / ФГОУ ВПО „Госуниверситет-УНПК” – Электрон. журн. – Орел: ОрелГТУ, 2011. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://bali.ostu.ru/umc>
23. Хуторской А. В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании / А. В. Хуторской // Интернет-журнал „Эйдос”. – 2005. – 26 марта. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
24. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
25. Химинець В. В. Інноваційна освітня діяльність / В. В. Химинець. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 360 с.
26. Freeman C. The National System of Innovation in Historical Perspective / C. Freeman – Cambridge Journal of Economics.– 1995. – № 19. – р. 5–24.

## **Тема 8. Вимоги сучасного ринку праці й професійна мобільність педагога**

1. *Ідея та принципи неперервної освіти в світлі вимог сучасний ринок праці.*
2. *Підвищення кваліфікації та освіта дорослих.*
3. *Професійна мобільність педагога.*

### *1. Ідея та принципи неперервної освіти в світлі вимог сучасного ринку праці*

Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямовань. Це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини: це невинне цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і спадковості різних ланок освіти. У теорії і практиці неперервної освіти особливий акцент робиться на освіті дорослих за межами базової освіти — набуття і підвищення кваліфікації, перепідготовка у процесі зміни професії, освіта у процесі адаптації до зміни соціальних умов, освіта в умовах дозвілля тощо[38].

У сучасному суспільстві неперервна освіта набуває характеру парадигми науково - педагогічного мислення. Світова педагогіка виробила чимало понять для означення неперервної освіти як процесу. Серед них — "продовжувана освіта", "довічна освіта", "довічне учіння", "перманентна освіта", "подальша освіта", "освіта дорослих" тощо [39]. Є також поняття "поновлювана освіта" — одержання освіти "частинами" впродовж життя, відхід від практики тривалого навчання у вузі, відірваного від трудової діяльності, чергування освіти з іншими видами діяльності, зокрема з професійною. Філософсько-педагогічну концепцію неперервної освіти свого часу висунув і обґрунтував видатний педагог Ян Амос Коменський, який у "всезагальному вихованні" вбачав могутній засіб прилучення всіх без винятку людей до культури, "до всезагального виправлення справ людських". Коменський всеосяжно структурував цілісну картину виховання і самовдосконалення особистості впродовж усього життя: "школа народження" (період внутріутробного розвитку); "школа дитинства" (період раннього дитинства до 6 років); "школа пізнього дитинства" (від 6 до 12 років), в якій закладається фундамент освіти рідною мовою; "школа отрочтва" (від 12 до 18 років), уявлювана як "гімназій мов і мистецтв, особливо латини та інших учених мов з енциклопедією наук і мистецтв, моралі і пристойності", з досягненням мети розвитку здібностей та "введення нагромадженого почуттєвого лісу пізнання у певні форми" логічного мислення; "школа молодості" як школа подорожей для осмислення і вдосконалення обраної життєвої справи. Стосовно ж дорослих уявлялась "школа зрілості" (критерієм зрілості є "ведення справ", досягнення того способу життя, про який мріялось у молодості), яка охоплює "мистецтва гарного життя та успішної діяльності, чи життєву практику" з трьома класами, чи ступенями, - для тих, хто розпочинає свою життєву справу, продовжує і завершує її. Основний метод цієї школи — внутрішні монологи, "щоб кожна освічена людина розмірковувала сама з собою, висловлюючи всі можливі випадки і приймаючи рішення"[40]. "Школа старості" позначає ту останню частину людського віку, яка увінчує кінець життя. Але й похилі люди, за переконанням Коменського, мають підпорядковуватись законам досконалості, бо все життя є нижчою школою підготовки до "академії вічності", тому й ця школа "повинна мати своїх наставників і свої правила, свої уроки і завдання, свою дисципліну, щоб і для похилих людей продовження життя було просуванням уперед"[41]. Нарешті, "школа смерті" є підготовкою і переходом у світ вічності.

У сучасних умовах зацікавленість дослідників проблематикою неперервної освіти пов'язана з освітніми наслідками НТР. У повоєнні роки (після Другої світової війни) в індустріально розвинених країнах освітня політика орієнтувалась на завдання підготовки й удосконалення робітників засобами продовження освіти за межами загальноосвітньої школи. В країнах, що розвивалися, неперервна освіта стала функціональним доповненням до діяльності недостатньо розвинених шкільних освітніх систем. З кінця 60-х років неперервна освіта стала неодмінним атрибутом освіти дорослих. І в наш час її проблематика концентрується у сфері андрагогіки.

У соціально-освітній практиці неперервна освіта зводиться до додаткової і продовжуваної освіти дорослих (за межами базової освіти) як засобу входження у професію, у підвищення кваліфікації, у зміну професії. Гострота проблем неперервної освіти стосовно дорослих пов'язана з її високим потенціалом, особливою значущістю для державної освітньої і соціальної політики в умовах соціально-економічних змін у сучасному світі, в які безпосередньо втягується доросле населення.

Останнім часом особливо інтенсивно розвивається неперервна освіта дорослих з акцентом на гнучкі освітні послуги, в яких поєднується загальноосвітня і професійна підготовка (навчальні центри, центри освіти дорослих, відкриті університети, регіональні (общинні) коледжі).

Важливим механізмом інтеграції освітніх закладів у діючу систему формальної освіти є їх акредитація з боку держави чи конкретних інституціоналізованих навчальних закладів (коледжів, університетів тощо). Проблематику неперервної освіти можна умовно поділити на дві сфери. Перша пов'язана з побудовою неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти). Друга — із самим процесом освоєння людиною нового життєвого, соціального досвіду (психолого-педагогічний аспект неперервної освіти). Слід наголосити на функціях неперервної освіти, серед яких вирізняються компенсуюча (ліквідації прогалин базової освіти), адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої і соціальної ситуації), розвиваюча (задоволення необумовлених прагматично духовних запитів особистості, потреб творчого зростання).

Канали реалізації неперервної освіти охоплюють усю сферу формальної і неформальної освіти, включають державну освітню систему, приватні навчальні заклади, очне, вечірнє і заочне навчання. Неабиякі можливості здійснення неперервної освіти забезпечуються каналами так званої "дистанційної освіти" (засоби поштового зв'язку, теле- і радіокомунікації, комп'ютерного доступу до банків інформації телефонними каналами і т. ін.), що пов'язане зі зростанням рівня інформатизації суспільства, розширенням можливостей доступу до різних інформаційних фондів. Навчальні заклади все більше і більше виконують орієнтуючу роль у взаємодії людини із гнучкою та інформаційно розгалуженою освітньою сферою. Важливою і неодмінною рисою "учіння впродовж усього життя" стає самостійний вибір кожною людиною освітніх цілей і засобів її досягнення. Ідея неперервної освіти пов'язана із переходом освітньої теорії і практики від парадигми викладання до парадигми самоосвіти. Це означає її перехід у засіб творчого зростання особистості, конструктивного подолання ситуації соціальної і професійної життєвої кризи. Для психолого-педагогічних досліджень важливою сферою проблематики неперервної освіти є проблема самоактуалізації людиною своїх цінностей і творчого потенціалу в освітньому процесі. Неперервна освіта в її широкому розумінні не обмежується часом, термінами, простором, місцем учіння, методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти і спрямована на досягнення гармонійного розвитку природного потенціалу особи і прогресу у перетворенні суспільства. Водночас неперервна

освіта розглядається і як засіб зв'язку та інтеграції елементів існуючої системи освіти, як основоположний принцип організаційної перебудови різних ланок освіти. Вона характеризується гуманізмом; демократизмом (рівністю доступу); всезагальністю (включеністю всього населення до різних структур і рівнів освіти); інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу); гнучкістю (навчальних планів і програм, способів організації навчального процесу); варіантністю стратегій учня, зв'язком з життям індивіда (релевантністю); професійною і соціальною діяльністю.

Неперервна освіта в Україні набуває особливого значення в умовах формування ринкових відносин, своєрідної соціокультурної ситуації, за якої гнучкість і мобільність не зводяться лише до сфери виробничого функціонування людини, але й стають як соціальною, так і особистісною проблемою, і безпосередньо відбиваються на освітній сфері, особливо стосовно освіти дорослих. Важливого значення набувають соціально-практичні і науково-прикладні підходи до неперервної освіти, спрямовані на гуманізацію, переорієнтацію зі знеособлених потреб держави чи відомств на освітні потреби людини, включення освітнього процесу в контекст соціального і виробничого життя людини, її особистісного поступу. Розробка і впровадження в Україні неперервної освіти пов'язані з відходом від жорсткої централізації у традиційному для країни державному регулюванні освітньої системи, її переключенням у режим широкої і гнучкої мережі освітніх послуг.

Думка про те, що навчання має здійснюватися протягом усього життя і таким чином бути безперервним, не є новою. У стародавніх грецьких рукописах можна відшукати багато тверджень, що стосуються безперервної освіти в її сучасному розумінні. У змісті цього поняття, як його уявляли античні мислителі, переважали галузі, пов'язані з мистецтвом. Програми, що пропонувалися, включали питання літератури, культури, політики, релігії. Тим самим акцент робився на загальнокультурному розвитку людини. Звичайно, ранні стадії розвитку безперервної освіти мали деякий вплив на формування її сучасних завдань. Але в основному вони сформувалися протягом останніх трьох століть.

Тривалий час неперервна освіта ототожнювалася з освітою дорослих. Причому справа обмежувалася тільки навчанням тих, хто не встиг одержати в дитинстві достатньої освіти. У XVIII столітті таке навчання зводилося переважно до морального і релігійного вдосконалення людини. З появою на початку XIX століття перших технічних шкіл (спочатку в Англії, а потім і в інших розвинутих країнах) було поставлено питання про необхідність ширшого підходу до проблеми безперервної освіти. Основними галузями стали політика, наукові знання, ремесла, натуральна філософія, технологія бізнесу, практична медицина, а головним напрямком поступово стало компенсуюче навчання дорослих. При цьому навчання релігійних основ для деяких форм масової освіти залишалось незмінним протягом довгих років.

З початку XX століття до середини 60-х років американські вчені виділяють у розвитку безперервної освіти залежно від завдань, які перед нею і ставилися, три періоди<sup>1</sup>. У перший період (1919-1929 рр.) вона розглядалась як інструмент для проведення соціальних реформ та соціальних реконструкцій. Перед учнями ставили мету усвідомити ідеали "хорошого життя" і "хорошого суспільства". Ця "ідеалістична" традиція є радикальним відходом від орієнтації перманентної освіти на компенсуючу освіту дорослих.

На початку 30-х років інтерес до соціальних змін став спадати і сформувалася "професійна точка зору" на неперервну освіту. Суть її полягала в тому, що об'єктом освіти стала галузь інтелекту, ідей, інформації та її використання. Цей період (1930-1946 рр.) визначався економічною кризою у західних країнах і Другою світовою війною. Вчені знову починають розглядати перманентну освіту як компенсуюче навчання дорослих, що ліквідує

недоліки, пов'язані із застарілими знаннями або з вадами існуючої системи освіти, а також поповнює знання відповідно до вимог виробництва.

Для третього періоду (1947-1964 рр.) характерним було зосередження уваги на проблемах підвищення кваліфікації, вивченні шляхів зміни професії. Зокрема розроблялись питання функціональної освіти, організації різних форм підвищення кваліфікації, головним чином тих, хто навчався. В цей час неперервна освіта стає професійною, і її проблеми досліджуються спеціалістами у галузі освіти дорослих.

Із середини 60-х років багато вчених-педагогів і діячів народної освіти починають розглядати неперервну освіту не лише як сферу навчання дорослих, але і як повну систему освіти в умовах науково-технічної революції та суспільно-економічних змін. Це обумовлюється тим, що в перманентній освіті побачили організаційний принцип для реформи всіх освітніх систем і подолання кризових явищ в освіті, що було викликано науково-технічною революцією і швидкими темпами соціальних перетворень. Одночасно була сформульована й альтернативна (більш вузька) ідея неперервної освіти з метою одержання "джоб кваліфікейшн" — кваліфікації, необхідної для роботи у різних галузях виробництва. Проте такий підхід скоро виявився недостатнім. Ставало очевидним, що функціональна освіта має вузьку сферу застосування, в той час як соціально-економічний і науково-технічний розвиток вимагає інтеграції професійної і загальної освіти.

Із середини 70-х років у західній літературі все активніше обговорюються питання про такий розвиток безперервної освіти, що забезпечує "лайф кваліфікейшн", тобто освіту, яка дає людині можливість пристосуватися до життя у сучасному суспільстві. В основі даної концепції лежить ідея поєднання професійної освіти або підвищення кваліфікації із загальною освітою на різних рівнях. Поступово приходить розуміння того, що найбільш перспективною системою освіти майбутнього є неперервна освіта, а неперервне навчання в умовах сучасного індустріального розвитку стає умовою і необхідністю індивідуального і суспільного виживання.

Незважаючи на це, ще немає точного визначення поняття неперервної освіти. Сучасні підходи до розуміння суті неперервної освіти досить суперечливі. В одних випадках її ототожнюють з неперервним навчанням, вважаючи, що досить механічно об'єднати всі ступені навчального процесу, щоб усунути протиріччя і тупикові ситуації в освіті. Інші вважають, що достатньо буде доповнити наявну систему новими ланками. Про нерозуміння суті неперервної освіти свідчить і створена нещодавно концепція неперервної освіти. В ній дається таке визначення: "Неперервна освіта як педагогічна система — це цілісна сукупність засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетенції, культури, вихованості, громадської і моральної зрілості, естетичного ставлення до дійсності"[42]. Таке визначення неконструктивне. Нечіткість його зумовлена і застосуванням таких термінів, як "цілісна система", "базова освіта" тощо. Справді, якщо вважати, що базова — це початкова освіта, то тоді неперервна освіта зводиться повністю до середньої. Крім того, вже в минулому столітті існувала сукупність "засобів, способів і форм набуття, поглиблення і розширення загальної освіти, професійної компетенції, культури, вихованості, громадянської і моральної зрілості, естетичного ставлення до дійсності". Виходячи з такого нечіткого визначення, можна дійти висновку, що тоді теж мала місце неперервна освіта. В той же час, коли ми занадто багато вимагатимемо від цілісної системи, неперервна освіта ніколи не зможе бути реалізованою. Не можна не погодитися з А.Х. Богомоловою, яка пише: "Концепції неперервної освіти з'являються, як гриби, але жодна з них

не задовольняє нас сьогодні" [43]. Таким чином, ідея, що виникла у суспільстві вже багато років тому, ніяк не може реалізуватися.

Аналогічний висновок робить і один з найбільш відомих спеціалістів з неперервної освіти А.П. Владиславлев: "Поки мало хто по суті усвідомлює, що неперервна освіта вимагає принципових змін у підходах до організації всієї системи освіти... концепція освіти — як базової, так і допоміжної — сьогодні повинна принципово відрізнитися від тієї, до якої ми звикли. Зокрема на Заході така концепція вже створена, і вона абсолютно не схожа на нашу"[44].

Західні фахівці вважають, що неперервну освіту слід розуміти, по-перше, як головний принцип організації системи освіти, а по-друге, як систему, що охоплює всі рівні освіти від дошкільної до післявузівської і забезпечує людині можливість накопичення й удосконалення професійних і загальнокультурних знань протягом усього життя[45].

Що ж може дати людині і суспільству неперервна освіта? Одні вчені впевнені в тому, що її розвиток дозволить актуалізувати знання, дасть змогу оволодіти новими професійними кваліфікаціями і вдосконалити вже набуті. Інші вважають, що з'явиться можливість скоротити розрив між досягненнями науки, техніки і культури та рівнем знань середньої людини в цих галузях. Ще інші сподіваються на те, що будуть ліквідовані бар'єри, які розділяють різні типи і рівні наявної системи освіти, а це дозволить тісніше зв'язати школу з життям.

Отже, йдеться про те коло завдань, які постають перед системою безперервної освіти, що формується у різних країнах і має задовольнити попит у знаннях людей будь-якого віку.

Найважливіші проблеми неперервної освіти пов'язані з інтеграцією усталеної освітньої системи і навчальних закладів нового типу, координацією й інтеграцією української освіти зі світовим освітнім співтовариством. У деяких країнах діють регіональні й міжнародні центри, які розробляють проблематику і координують програми та інформаційний обмін з питань неперервної освіти, переважно дорослих. Зокрема Європейський центр з питань неперервної освіти і дозвілля, Африканська асоціація з грамотності й освіти дорослих, Європейська асоціація з освіти дорослих тощо. Особливої ваги у світі набула Американська національна асоціація з освіти дорослих і неперервної освіти. З 1973 року діє Міжнародна рада з освіти дорослих.

Не може викликати заперечення той факт, що становлення і розвиток єдиної системи неперервної освіти — це складна комплексна проблема міжнаукового характеру. Для обґрунтованого вирішення вона вимагає залучення спеціалістів різних наук — філософів, соціологів, економістів, психологів, інженерно-технічних працівників, діячів культури, мистецтва та ін.

Відомо, що цілі освіти ієрархічні, поліструктурні, різноманітні. Вони залежать від соціально-економічних потреб суспільства на кожному конкретно-історичному етапі його розвитку, з одного боку, та від мотивів, інтересів, запитів особистості — з іншого. Таким чином, освіта повинна мати властивість оперативної адаптивності, гнучкості та динамічності. Мається на увазі не лише прагматичне пристосування до суттєвих і перспективних потреб відповідної галузі виробництва, але й більш широке задоволення різноманітних запитів та інтересів самої людини з урахуванням її індивідуальних властивостей і соціальних вимог.

Першочергове завдання сучасної педагогічної науки якраз і полягає в тому, щоб, визнавши об'єктивне різноманіття, природний плюралізм цілей освіти, зробити наступний крок — показати, як у реальному навчально-виховному процесі на кожному зі ступенів освіти реалізувати її, маючи на увазі не тільки формування відповідних знань, умінь та навичок, але й всебічний розвиток творчих можливостей, світоглядних і поведінкових якостей особистості.

Динамічність науково-технічного прогресу, зміна змісту, характеру праці, поява нових об'єктів і напрямків у всіх галузях діяльності людини передбачають систематичне оновлення, поповнення і перетворення знань, умінь та навичок, підвищення кваліфікації людини. З цим пов'язана необхідність створення єдиної системи неперервної освіти.

Неперервна освіта — веління науково-технічної цивілізації, еволюційно-поступального розвитку суспільства. Під впливом цих факторів відбуваються величезні зміни в системі освіти. До тих, які мають міжнародне визнання, можна віднести такі положення:

- право на освіту в будь-якому віці;
- пріоритетне завдання освіти — забезпечити людину розумінням наукової картини навколишнього світу, знаннями, вміннями і навичками, необхідними для повноцінної творчої праці, яка б приносила задоволення життям у сучасному суспільстві;
- орієнтація при виборі змісту, форм та методів навчання на інтереси розвитку людини як особистості і як активного і компетентного суб'єкта різних видів діяльності;
- зосередженість діяльності всіх видів навчальних закладів на формуванні і збагаченні таких особистісно значущих якостей людини, як розвиток інтелектуального потенціалу співгромадян, громадянськість, мобільність, здатність до багатогранної участі у житті суспільства;
- освіта має забезпечити процес перманентності розвитку людини, а тому повинна стати природною основою, складовою її способу життя у будь-якому віці.

За останні 20-25 років у більшості країн світу набувають практичного втілення ідеї неперервної освіти, які проголошують створення сприятливих умов для задоволення пізнавальних, професійних, загальноосвітніх і культурних потреб особистості протягом усього життя.

На відміну від традиційної, неперервна освіта безпосередньо звернена до людини, її запитів, можливостей та інтересів, умов життєдіяльності.

Незважаючи на суперечності сучасної неперервної освіти (недостатня дослідженість проблеми синтезу наукових знань та інтеграції наук як гносеологічної основи неперервної освіти; недостатня увага проблеми гуманізації життя та гуманітаризації вищої освіти; недостатня обізнаність із проблемою перманентної освіти, уже сьогодні вимальовуються контури системи освіти майбутнього, яка відкриє кожній людині широкі можливості для освітнього зростання, саморозвитку, самовиховання впродовж усього життя, а також формування у кожній особистості невичерпного прагнення до самовдосконалення.

Розвиток і встановлення системи неперервної освіти передбачає реалізацію цілого ряду важливих принципів, які повинні лягти в основу формування нового професійного мислення педагога. Учитель фактично визначає долю майбутнього покоління, долю розвитку і реалізації інтелектуального потенціалу країни. Йдеться про таку організацію підготовки, перепідготовки, вибір шляхів неперервного удосконалення і розвитку особистості, яка б цілеспрямовано формувала необхідний рівень усвідомлення нею своїх властивостей, професійних якостей, озброювала її активними методами соціальної і навчально-виховної взаємодії.

Велике значення має розуміння того, що неперервна освіта — це не сума різних видів і форм освітніх закладів, що навчання працюючих фахівців не можна розглядати лише як просте продовження базової освіти, викликане необхідністю. Неперервна освіта — єдина система, у рамках якої функціонування її елементів — це взаємозумовлений і підпорядкований загальним для всієї системи цілям і завданням процес.



Неперервність має на увазі єдність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, наступність цільових функцій усіх ланок, що складають систему освіти. Неperервність у такому аспекті одночасно передбачає дискретність системи освіти у просторово-часовому відношенні, її внутрішню диференційованість, відносну самостійність, стійкість компонентів, що її складають. Саме диференційованість, роздільність компонентів (підсистем) системи неперервної освіти складає необхідну умову того, щоб кожний із компонентів виконував певну функцію у складі цілого, неперервність створює передумову можливого доповнення, заміни та взаємозаміни окремих компонентів системи. Неperервність означає відносну стабільність системи. Неperервність забезпечує принципову можливість переходу до нової якості, можливість інтенсифікувати цей перехід. При цьому однією із принципових умов збереження та посилення цілісної системи неперервної освіти є наявність і розвиток корелятивних зв'язків між підсистемами і в середині кожної з них.

Мова йде про те, що кожна підсистема повинна мати в структурі цілей, змісту тощо провідні й другорядні елементи, що можуть виконувати названі умови. Неperервність цілісної системи освіти передбачає, що цілі, засоби, методи, організаційні форми кожної підсистеми повинні містити інваріантну частину, конкретизовану стосовно особливостей тієї чи іншої підсистеми.

У зв'язку із цим важливо ввести до категоріального апарату теоретичної концепції неперервної освіти категорію "інваріантність". Врахування цієї категорії дозволяє намітити стратегію науково-педагогічного обґрунтування відповідних компонентів навчально-виховної системи. Природно, що цілі, засоби, методи, організаційні форми навчання на кожному ступені для кожного профілю освіти суттєво відрізняються один від одного. Але є щось загальне, інваріантне у самому підході до обґрунтування цих компонентів.

Скажімо, у процесі обґрунтування цілей навчання можна орієнтуватись на прогностичну модель особистості випускника того чи іншого типу навчального закладу (Б.С. Гершунський), розробка змісту освіти повинна відбивати загальні, інваріантні положення дидактики про чотирикомпонентну структуру освіти (знання, уміння та навички, риси творчої діяльності, світоглядні та якісні показники поведінки) (І.Я. Лернер, М.М. Скаткін), методи, засоби і організаційні форми мають максимально сприяти розвитку активності та самостійності учнів у процесі набуття нових знань, умінь, навичок та ін. (В.В. Давидов).

Відбиваючи потреби сучасності та її яскраві тенденції, сама ідея неперервної освіти насамперед передбачає вдосконалення самої людини, збагачення її новими способами діяльності, новим ставленням до навколишнього світу та до самої себе. Пріоритетною є орієнтація на активне діяльнісне ставлення людини до навколишнього світу, створення передумов (зовнішніх і внутрішніх) для систематичного поповнення знань людини про закономірності розвитку природи і суспільства на підставі самостійного осмислення і особистого життєвого досвіду, на формування її переконань, установок, позицій, нового способу мислення. Неperервна освіта повинна забезпечити можливість кожній людині активно входити в життя, сприяти підвищенню рівня і систематизації загальної освіти, удосконалювати функціональну освіту у всіх сферах духовного життя людини (а не тільки професійного).

Функціями неперервної освіти є: компенсуюча (ліквідація прогалів базової освіти), адаптивна (оперативна підготовка і перепідготовка в умовах змінної виробничої і соціальної ситуації), розвиваюча.

Неperервна освіта в її широкому розумінні не обмежується часом, термінами, простором, місцем і методами учіння; вона об'єднує всю діяльність і ресурси у сфері освіти і

спрямована на досягнення гармонійного розвитку природного потенціалу особистості і прогресу у перетворенні суспільства.

Неперервна освіта характеризується гуманізмом, демократизмом (рівністю доступу), всезагальністю (включеністю всього населення), інтеграцією (формальних і неформальних структур традиційного і нового типу), гнучкістю, варіантністю.

В основу побудови системи неперервної освіти слід покласти такі передумови:

- різні, але адекватні для кожного члена суспільства можливості отримання загальної і професійної освіти, що найкращим чином відбивають його соціальні наміри, професійні інтереси та індивідуальні можливості у поєднанні з потребами суспільства, а також максимально задовольняють індивідуальні, духовні, інтелектуальні потреби у фізичному вдосконаленні;

- рівноцінність (у кращому випадку максимальна наближеність) у часі навчання у різних навчальних закладах для отримання відповідного рівня освіти (професійного), а також наявність принципової можливості нетрадиційних шляхів одержання освіти (скажімо, екстернат) при обов'язковому забезпеченні належного рівня професійної компетентності;

- завершеність освіти на кожному рівні підготовки до професійної діяльності, що забезпечує, з одного боку, рівень професійної компетентності, необхідний для активного вступу в трудову діяльність (швидку адаптацію), а з іншого боку — фундамент і "необхідність" для подальшого професійного вдосконалення;

- гнучкість організаційних форм професійної підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації (при відносній стабільності організаційних структур різних типів навчальних закладів), їх спрямованість на вирішення освітніх завдань при максимальній економії ресурсів системи (інтеграція, центри колективного користування та ін.).

Природно, що вирішення освітніх та виховних завдань у системі неперервної освіти має базуватись на принципах сучасної педагогіки та психології.

Вищезазначене дає підставу розглядати феномен неперервної освіти як один із провідних методологічних принципів цілісної дидактичної освіти в сучасних умовах, принцип пояснення, систематизації та структурування цілей, форм і методів виховання людини протягом усього її життя, реалізація якого створює надійні передумови всебічного гармонійного розвитку соціальної активності особистості. Інакше кажучи, концепція неперервної освіти набуває значення провідного педагогічного чинника, що визначає стратегію розвитку цілісної системи освіти в сучасних умовах. Узагальнюючи все вищесказане, ми констатуємо: ця стратегія передбачає інваріантність таких *принципів організації та функціонування цілісної дидактичної системи неперервної освіти*:

■ **Гуманізація**, що має на меті орієнтацію всіх підсистем (починаючи з дошкільної освіти) на формування різнобічно і гармонійно розвиненої особистості, на виховання розмаїття індивідуальностей, що передбачає діалогічність і диференціацію навчально-виховних систем, розгляд загальної освіти як мети і засобу всіх підсистем, гуманізація навчальних дисциплін (природничо-наукових, соціально-культурних, технічних і технологічних циклів).

■ **Наступність** як відбиття на кожному рівні освіти перспективних вимог наступних її ланок і системи освіти в цілому, розгляд кожного рівня освіти як моменту переходу від попереднього рівня до наступного (до майбутніх у цілому).

■ **Прогностичність**, тобто орієнтація навчально-виховних цілей системи освіти не тільки на актуальні, але й на перспективні вимоги соціального замовлення і на актуальні та перспективні потреби, що розвиваються, і пізнавальні здібності самої особистості.

■ Варіативність як можливість досягнення цілей освіти в різних формах і режимах (часових і просторових).

■ Самостійність, деяка автономність кожної підсистеми, що має на меті точність, чіткість, діагностичність власних цілей і точність конкретизації інваріантів стосовно певного рівня освіти.

■ Здатність до самоорганізації і саморозвитку, що виявляється в гнучкості та адаптивності навчально-виховних систем, у здатності перебудовуватись, переходити в новий режим функціонування залежно від обставин, що змінюються, а при необхідності — впливати на ці обставини, перетворювати їх.

Природно, що перелік принципів організації та функціонування цілісної дидактичної системи неперервної освіти розглядається нами як відкрита система, тобто він може поповнюватись, змінюватись тощо. Реалізація цих принципів, звичайно, залежить від уміння сприймати тенденції розвитку суспільства, об'єктивну необхідність навчально-виховних систем, від уміння втілювати цю концепцію.

Освіта дорослих – це підсистема загальної системи неперервної освіти, її відносно відокремлений підрозділ, основним завданням якого є сприяння всебічному розвитку людини в період її самостійного життя. У цьому сенсі освіта дорослих є соціальним інститутом, який забезпечує довічне збагачення творчого потенціалу особистості. Від дитячо-юнацької освіти вона відрізняється трьома головними особливостями:

а) специфікою контингенту: суб'єктами навчальної діяльності є особи, залучені до сфери професійної діяльності; дорослі, які готують себе до нових соціальних ролей в умовах ринкової економіки; безробітні; люди “третього віку”; інваліди; особи, які змінили через певні обставини звичний спосіб життя (переселенці, колишні військовослужбовці);

б) своєрідністю освітніх закладів, форм і методів їх діяльності – їх орієнтація на освітні потреби осіб, що є суб'єктами різних видів практичної діяльності, і на режим їх соціального життя;

в) змістом цілей і завдань освітнього процесу, особливостями форм і методів педагогічної роботи із суб'єктами навчальної діяльності: переважний акцент робиться на засвоєння нового (сучасного, прогресивного) соціально-культурного досвіду і на формування здатності до його збагачення власним внеском; використання переважно активних форм і методів навчання дорослих [46].

Завдання освіти дорослих полягають не лише в тому, щоб дати їм можливість пристосовуватися до соціокультурних змін, допомогти адаптуватися в новій ситуації, але й набувати реальної можливості і здатності впливати на ці зміни, тобто набувати мобільності, гнучкості, адаптивності і конкурентоздатності, які потрібні впродовж усього дорослого життя (Схема 1).

Ідея нової освіти для дорослих базується на динаміці уявлень про роль освіти в життєдіяльності особистості: до 1939 року освіта дорослих, виконуючи компенсаторну функцію, ставила за мету ліквідацію неграмотності; потім, до 70-х років, основною функцією стає адаптація до нових умов виробництва, і освіта дорослих розвивається як підвищення кваліфікації, освоєння нової професії, перекваліфікація тощо. Але якщо в 70-ті роки підходи до освіти дорослих ґрунтувалися на тому, що людина впродовж свого трудового життя може бути включена в різні види діяльності, то розуміння 90-х років полягає в тому, що індивід буде стикатись із порушеннями неперервності не лише у своєму трудовому житті, а й у соціально-громадському. Освіта дорослих, крім допомоги в адаптації до нових умов, стала носити випереджаючий характер, виконувати розвиваючу функцію в підготовці людини до

подолання порушень її рівноваги не лише в соціально-професійній діяльності, але й в існуванні в цілому. В епоху глобальних змін освіта дорослих повинна і може стати одним із центрів соціального регулювання здатності людини стверджувати свої права і відстоювати свої свободи відповідно до типу суспільства.

Дослідники називають ряд специфічних характеристик дорослого:

- 1) усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) володіє запасом життєвого, професійного і соціального досвіду, який стає все більш важливим джерелом навчання його самого і його колег;
- 3) у своїй готовності до навчання виходить із прагнення за допомогою навчання вирішити життєво важливі проблеми і досягти конкретних цілей;
- 4) прагне до негайної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- 5) в навчальній діяльності належить значною мірою від побутових, професійних, соціальних та інших умов;

Ці особливості визначають принципи навчання дорослих:

1. Провідна роль самостійного навчання, коли саме самостійна діяльність стає основним видом навчальної роботи.
2. Організація спільної роботи, пов'язаної з плануванням, реалізацією і оцінюванням процесу навчання.
3. Опора на досвід дорослих, який використовується як одне із джерел навчання.
4. Індивідуалізація навчання (на основі індивідуальної програми, орієнтованої на конкретні освітні потреби і завдання тих, хто навчається, певний рівень підготовки, досвід і психофізіологічні особливості).
5. Системність навчання, яка передбачає дотримання відповідних цілей – змісту – форм – методів – засобів навчання і оцінки результатів.
6. Відповідність конкретним життєво важливим цілям (виконання нових соціальних ролей, удосконалення особистості); врахування професійних і соціальних факторів.
7. Актуалізація результатів навчання, яка передбачає негайне застосування на практиці отриманих знань, умінь і навичок.
8. Надання певної свободи при виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, термінів, часу, місця навчання і способів оцінки результатів.
9. Розвиток освітніх потреб (конкретизація нових після досягнення поставлених раніше завдань).

У зв'язку із цим видозмінюються функції вчителя: він спочатку експерт, організатор спільної діяльності, потім творець програм навчання, в т.ч. індивідуальних, і тільки потім – джерело додаткових знань, умінь, навичок і розвитку нових якостей особистості. Це не стільки наставник, скільки консультант, творець необхідних умов, у т.ч. психологічних.

Виходячи з концепції санкт-петербурзьких вчених, можна сказати, що “освіта дорослих – єдиний цивілізований шлях піднесення особистості і “вивільнення” її потенційних можливостей”[47]. Л.М. Лесохіна пов'язує перехід від “мономодель” до поліфункційної моделі освіти з особливостями технократичної та інформаційно-гуманітарної цивілізації.

Спираючись на дослідження Інституту освіти дорослих Російської академії дорослих, можна прийти до висновку, що розповсюджена в умовах технократичної цивілізації освітня “мономодель” орієнтує на самоідентифікацію особистості в досягненні вузькоутилітарних завдань, коли освіта не стає засобом творення самоцінної сутності, а служить способом (інструментом) адаптації до минулого і сучасного, і вичерпує себе відразу, як тільки

реалізована мета і завдання навчання, задоволені конкретні потреби (неперервність освіти за таких умов — не більше, ніж символ).

Еволюційне “заміщення” мономоделі поліфункційною формує і нове уявлення про призначення освіти дорослих у контексті загальноцивілізаційних процесів, серед них:

1. Освітні процеси за суттю еволюційні, надситуативні, не залежать прямо від соціальної кон’юнктури, сприяють саморегуляції особистості у процесі поступового накопичення інтелектуального потенціалу.

2. Галузь освіти дорослих об’єктивно еkleктична, тому що освітні проекти для дорослих різноманітні і їх неможливо звести до строго окреслених дисциплін; спроби системотворчості, створення цілісних структур не відповідають ні освітній ідеї, ні інтересам особистості. Девіз системи освіти дорослих – “навчати всіх всього”.

3. Освіта дорослих сприяє прагматичному і особистісному самовизначенню людини у нових для неї життєвих умовах, особливо в епоху глобальних змін.

Розвиток особистості, який досягається завдяки освіті, стає головною умовою розвитку суспільства в цілому.

4. Освіта виступає засобом самореалізації дорослого, а здатність самостійно вирішувати проблеми різного рівня складності – можливий результат освітньої діяльності та інтеграції досягнень культури, що виявляється у таких характеристиках, як інформованість, функціональна грамотність, компетентність.

Зміст освіти дорослих також повинен мати поліфункційний характер, на відміну від “мономоделі”, орієнтованої на підготовку до тієї чи іншої професійної діяльності. За умови такого підходу можна виділити такі галузі знань:

- Освіта, зорієнтована на навчання основ знань (грамотності).
- Освіта, спрямована на самовизначення людини у різних сферах діяльності: зв’язок загальної і професійної освіти із загальнокультурним розвитком особистості.
- Освіта, орієнтована на прилучення людини до загальнолюдських цінностей, сучасної цивілізації, глобальних проблем сучасності.

До загальних питань відносяться і деякі психологічні аспекти освіти. За результатами програми комплексного вивчення особистості зрілої людини Б.Г. Ананьєв зробив такі висновки:

“У ході освіти дорослої людини зростає ступінь навченості при деякому уповільненні швидкості інтелектуальних реакцій”[48].

“Загальна і спеціальна освіта для дорослих виконує не лише культурну і технічну функцію, але й допомагає підвищенню життєздатності і життєстійкості людини. Розвиток інтелекту особистості, здатності до навчання, постійної самоосвіти дорослої людини – велика сила, яка протистоїть еволюційним процесам”[49].

Самоосвіта – одна з найактивніших і гнучких форм набуття знань у системі неперервної освіти будь-якого педагога. Самоосвіта – це здатність людини працювати над собою, переробляти саму себе, усвідомлювати та визнавати свою недостатню підготовленість.

## *2. Підвищення кваліфікації та освіта дорослих.*

На сучасному етапі, коли підвищення кваліфікації стає складовою системи неперервної освіти професійних кадрів, фахівець не може задовольнятися періодичними курсами підвищення кваліфікації, епізодичними лекціями та семінарами, а повинен самостійно та

наполегливо займатися самоосвітою – найважливішою формою неперервного вдосконалення своєї професійної кваліфікації.

Підвищення кваліфікації повинно мати неперервний і водночас комплексний характер. Неперервне підвищення кваліфікації як послідовне досягнення більш високого рівня професійної компетентності здійснюється у великій безперервно функціонуючій соціально-педагогічній системі, яка включає ряд взаємопов'язаних елементів.

Система підвищення кваліфікації, як показують наукові дослідження, повинна базуватися на таких основних положеннях:

1. Неперервність, системність, систематичність і обов'язковість підвищення загальноосвітнього і професійного рівня, а також рівня загальної культури протягом усього періоду професійної діяльності.

Реалізація цього принципу забезпечується обов'язковим навчанням усіх фахівців на курсах різних ступенів кваліфікації. У міжкурсовий період підвищення кваліфікації проводиться головним чином шляхом самоосвіти, участі в роботі семінарів, шкіл передового досвіду, творчих груп, епізодичних заходах (конференціях, симпозіумах).

Слід зазначити, що переважну роль у підвищенні кваліфікації має відіграти самоосвіта, тому основне завдання курсової системи полягає перш за все не в тому, щоб “осягнути неосяжне” та озброїти фахівця сумою готових знань, а в тому, щоб стати вихідним пунктом для подальшої самостійної роботи. Курси повинні стати “організатором” самоосвіти в міжкурсовий період. Це забезпечить неперервність у системі підвищення кваліфікації.

2. Наступність і диференційований підхід у підвищенні кваліфікації передбачає врахування характеру базової освіти, стажу роботи, рівня професійної кваліфікації, індивідуальних інтересів (результати діагностування).

Наступність підвищення кваліфікації може бути представлена основними *етапами*:

*I етап* – **підготовчий**, або етап загальної адаптації

Основні завдання I етапу: адаптація знань, одержаних у вузі, в плані їх практичного застосування; визначення свого місця і ролі в колективі; поповнення одержаних і засвоєних нових знань в умовах самостійної професійної діяльності; ознайомлення із практикою реалізації актуальних проблем.

*II етап* – **етап удосконалення професійної кваліфікації молодого спеціаліста** (тривалість до 5 років)

Основні завдання II етапу: соціально-професійна адаптація та вдосконалення професійної діяльності; формування стилю роботи; формування функціональних навичок професійної діяльності; збагачення базових знань; усвідомлене вивчення актуальних проблем науки і техніки.

*III етап* – **етап удосконалення професійної компетентності**

Основний зміст III етапу полягає в осмисленні нових досягнень НТР і соціального прогресу; в науковому практичному аналізі діяльності; у поповненні теоретичних знань з метою встановлення функціональних компонентів професійної діяльності; у творчому підході до вирішення виробничих завдань, проблем.

Зміст наступних етапів (їх умовно можна назвати етапами подальшого вдосконалення професійної компетентності) полягає в глибшому вивченні актуальних питань різних галузей науки, техніки та передового досвіду.

3. Актуалізація підвищення кваліфікації, застосування форм і методів активного навчання (проведення ділових ігор, організація виробничих ситуацій, написання рефератів, курсових робіт; стимулювання творчих пошуків). Підвищення кваліфікації має орієнтувати

спеціалістів на творчі пошуки, вчити їх аналізувати свою професійну діяльність, розробляти конкретні рекомендації щодо подальшого вдосконалення своєї діяльності.

4. Єдність і взаємозалежність, наступність усіх ланок системи підвищення кваліфікації. У реалізації цього принципу особливе значення має зміст і структура самоосвіти.

Розуміючи самоосвіту як цілеспрямовану самостійну діяльність особистості з удосконалення наявних і засвоєння нових спеціальних (фахових) знань та їх творчого використання у процесі практичної діяльності, її слід розглядати як важливий компонент у системі неперервного підвищення професійної компетентності, як ланку, яка пов'язує окремі етапи курсової підготовки з іншими організаційними формами навчання. У зв'язку із цим можна виділити такі *різновиди самоосвіти*:

а) самоосвіта у період навчання на курсах (вивчення першоджерел, літератури, підготовка до семінарів, заліків, до участі у конференціях, рольових іграх; підготовка курсових робіт; виконання докурсівих і післякурсівих завдань і т.ін.);

б) цілеспрямована робота із самоосвіти, пов'язана з підготовкою до виконання виробничих завдань чи конкретних заходів (конференцій, бесід, семінарів, нарад, бесід з колегами тощо);

в) самоосвіта, пов'язана з удосконаленням рівня політичної, культурної, спеціальної підготовки, вивченням, узагальненням і втіленням у практику передового досвіду та досягнень науки і техніки.

Усвідомлення фахівцем змісту функцій самоосвіти відкриває шлях до цілеспрямованого і науково обгрунтованого здійснення процесу самостійного підвищення професійної кваліфікації.

В умовах становлення системи неперервної освіти можна виділити цілий ряд шляхів професійного вдосконалення і розвитку, які однаковою мірою можуть бути використані кожним фахівцем. Тут можна говорити про численність функцій цього процесу. Назвемо основні з них:

- розширення можливостей неперервної освіти фахівців будь-якого профілю, перманентність їх освітнього й інтелектуального творчого зростання;
- подолання різних видів функціональної неграмотності (екологічної, культурної, технічної, економічної, лінгвістичної, комп'ютерної та ін.);
- підготовка до професійної діяльності, перепідготовка, підвищення кваліфікації, перекваліфікація;
- стимулювання і розвиток пізнавальних інтересів фахівця, його пізнавальної активності;
- розвиток творчих здібностей, інтенсифікація духовного, культурного життя, підвищення загальної і професійної культури.

Залежно від змісту і мети вдосконалення та розвитку особистості фахівця можна виділити такі напрямки:

■ *загальнокультурний, загальноосвітній* (збагачення пізнавальних здібностей і наукової картини світу, поглиблення світосприйняття, задоволення духовних потреб у різноманітних галузях знань, перш за все з літератури, мистецтва, культури);

■ *професійний, підвищення кваліфікації і перекваліфікація* (підвищення професійної компетентності, професійне зростання, одержання нової професійної освіти за здобутим чи суміжним фахом, оволодіння професійними технологіями);

■ *гуманітарний* (активізація духовних потреб педагога, його емоційний розвиток, вивчення мов, оволодіння знаковими системами культури);

■ *національно-культурний* (оволодіння культурно-історичним досвідом свого народу, його традиціями, звичаями та обрядами, формування національної свідомості);

■ *суспільний* (розширення сфери компетентності і відповідальної участі в житті школи і суспільства);

■ *соціально-економічний* (підвищення ділової активності та якості відносин у сфері педагогічної праці, оволодіння нормами права, соціальної педагогіки і психології);

■ *соціально-політичний* (поліпшення виконання соціальних ролей і підвищення культури спілкування);

■ *прикладний* (оволодіння прикладними знаннями та вміннями із вдосконалення особистості, її психічного і фізичного здоров'я, задоволення різнобічних інтересів) тощо.

У системі підготовки професійних кадрів у країні має бути певна структура професійної освіти і різноманітність форм альтернативної освіти. Це можуть бути:

- традиційні форми – вищі навчальні заклади II-IV рівнів акредитації, університети, курси підвищення кваліфікації при інститутах післядипломної підготовки і при ФПК, семінари, конференції, лекції і т. ін.;

- нестандартні (мобільні) форми – науково-освітні гуртки, творчі групи і навчальні центри, народні університети, любительські об'єднання, освітньо-пізнавальні екскурсії і тощо;

- самоосвіта (керована і спонтанна).

Усе це дозволить фахівцеві завдяки різноманітності форм здійснювати вільний вибір навчального закладу, реалізувати свої індивідуальні освітні потреби.

Структура професійної освіти і різноманітних форм альтернативної освіти є складним динамічним комплексом і об'єднує величезну кількість диференційованих освітніх закладів, які часто створюються на базі вже функціонуючих традиційних навчальних структур, мають різний ступінь автономності і самостійності і надають допомогу тим, хто навчає, щодо можливості вільного вибору змісту і форм навчання, способів розвитку. Розгалужена мережа освітніх структур для реалізації освітніх потреб залежно від індивідуальних запитів, інтересів, здібностей, установок і ціннісних орієнтацій особистості сприятиме неперервній соціальній інтеграції тих, хто навчається (у даному випадку вчителів), із суспільством, яке постійно розвивається.

Адаптованість структур і форм до особливостей регіону; орієнтованість програм на швидкі зміни, розвиток знань, актуальність інформації; можливість забезпечення слухачам самостійності у виборі навчальних програм, форм і методів навчання; різноманітність програм для колективного, групового й індивідуального процесу навчання, а також орієнтація на індивідуалізацію будуть сприяти розширенню можливостей неперервної освіти вчителів.

Критерієм рівня освіти, одержаної у різних формах системи неперервної освіти, має стати професійна компетентність у широкому значенні цього слова. Відмінність між традиційними і нетрадиційними формами освіти повинна мати лише умовний характер. Неважливо, яким чином здобуті знання, уміння і навички вчителем, важливо лише, щоб вони у нього були, а реальний рівень компетентності повинен бути визнаний документально (скажімо, це можна зробити під час атестації).

Усі напрямки, про які йшлося, взаємно переплітаються, доповнюють один одного, хоча і не вичерпують усіх існуючих можливостей неперервного процесу вдосконалення і професійного становлення учителя.

Процеси становлення та розвитку дорослої людини як фахівця відбуваються насамперед, у професійній діяльності, що є тим "простором", у якому взаємодіють два важливі соціальні інститути: освіта і соціальна практика.



Якщо розглядати систему освіти як сукупність послідовних освітніх (загальноосвітніх та професійних) програм і державних стандартів, а також як мережу освітніх закладів та органів управління, то в системі неперервної освіти при підготовці фахівців слід дотримуватися принципу наступності і послідовності між базовою професійною та післядипломною освітою, її підсистемою – системою підвищення кваліфікації (СПК). При реалізації цього принципу необхідно враховувати такі аспекти.

I аспект. Принцип неперервності та послідовності професійної освіти розглядається в коцепціях як вищої, так і післядипломної освіти. Процес “перманентного” реформування систем освіти характерний для всіх країн світу, оскільки до сучасного суспільства висуваються нові вимоги на міжнародному і національному рівнях. Загальні вимоги до освіти сучасного фахівця – це висока освіченість, професійна грамотність у певній галузі наук, знання у сфері технології, економіки, соціології. Серед них можна назвати:

- знання основних учень у галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, естетичних і правових норм, які регулюють ставлення людини до людини, суспільства, навколишнього середовища;

- цілісне уявлення про процеси та явища, що відбуваються у неживій і живій природі, володіння методами пізнання природи на рівні застосування у професійній сфері;

- здатність до продовження освіти та здійснення професійної діяльності в іншому середовищі;

- володіння науковим уявленням про здоровий спосіб життя, уміннями і навичками фізичного самовдосконалення;

- здатність до аналізу своїх можливостей, переоцінки накопиченого досвіду, використання сучасних інформаційних освітніх технологій, до організації своєї справи і т. ін.

Відхід від вузької професіоналізації, підготовка фахівців широкого профілю, універсальних, з гуманітарною, екологічною й економічною освітою характерні для більшості вищих навчальних закладів, які реалізують освітньо-професійні програми у новій багаторівневій структурі освіти. Загальними соціальними орієнтирами освітніх професійних систем стають:

- висока компетентність особистості;
- соціальна і професійна мобільність особистості, здатної швидко змінювати професію, опанувати нові соціальні ролі;
- демократизм і гуманістична спрямованість особистості, здатної до самореалізації та саморозвитку в умовах соціальних змін.

Така нова освітня ситуація у вищій школі передбачає зміни і в системі підвищення кваліфікації, де взаємодія суб'єктів освітнього процесу повинна розглядатися по-новому.

II аспект. Щоб краще зрозуміти процеси можливої взаємодії суб'єктів освітнього процесу в СПК, розглянемо деякі основні положення теорії становлення особистості в професії, розробленої професором Є.Е. Смирновою у межах дослідження “Професійна діяльність: структура, функції, динаміка”.[51] В її роботі є визначення професійної діяльності як соціального інституту, в надрах якого відбувається відтворення і розвиток носіїв професії та її реформаторів, які створюють новації у своїй предметній галузі, суміжних, а часто і досить віддалених галузях. У цьому контексті важливими є два рівні – особистісний і соціальний. Особистісний відображає розвиток фахівця у конкретній предметній галузі, його соціалізацію через професію, розуміння та прийняття норм (ідеалу) і традицій, потім – їх трансляцію і розвиток. Соціальний рівень передбачає внесок кожного працівника в сукупний продукт, тобто реалізацію потенціалу суспільства, якісний розвиток його життєдіяльності. Таким

чином, процес становлення фахівця є результатом зусиль індивіда і соціо професійного середовища, а участь фахівця у підвищенні кваліфікації можна розглядати як особливий вид професійної діяльності, який формує (разом з іншими видами діяльності) фахівця на всіх етапах його становлення. Зокрема на етапах:

- адаптації (ідентифікації індивіда з професією, засвоєння її норм, цінностей, набуття автономності);

- стабілізації (набуття професійної компетентності, успішності, відповідності займаній посаді);

- перетворення (досягнення цілісності, самодостатності, автономності та здатності до інноваційної діяльності не лише у професійній, а й у соціальній сфері).

Проектування перетворень у педагогічних системах будується на розумінні фахівцем моделей діяльності — від теперішньої до майбутньої, що передбачає певну відповідну кваліфікацію фахівців. У процесі проектування ціннісні орієнтації учасників органічно поєднуються з пізнавальними перетворювальними аспектами діяльності і мають безпосередній вплив на вибір мети та програми її досягнення.

Отже, саме ціннісно-сміслове узгодження організації та змісту діяльності суб'єктів освітнього процесу стає вирішальним при гуманітарній експертизі освітніх програм-проектів, при оцінюванні їх культуровідповідності, природовідповідності, соціально-рольової діяльності.

III аспект. Кваліфікованим вважають такого фахівця, який бачить і розуміє тенденції розвитку мислення та діяльності і, разом з тим, рефлексує необхідні зміни своєї власної професійної діяльності у зв'язку з тенденціями розвитку. Якщо така рефлексивна робота не відбувається, діяльність виявляється некерованою, а фахівець — некваліфікованим, незалежно від ступеня підготовленості. П.І. Щедровський стверджує, що якщо система підвищення кваліфікації не ставить завдання аналізу глобальних соціокультурних тенденцій розвитку суспільства, то завдання підвищення кваліфікації унеможливується.[52] Ми поділяємо погляд ученого на систему підвищення кваліфікації фахівця як на галузь гуманітарної системи, орієнтацію на оцінювання системи в її цілісності, на посилення особистісно орієнтованого характеру взаємодії усіх суб'єктів освітнього процесу (і тих, хто навчається, і тих, хто навчає), а також щодо цілеспрямованості впливу на навколишнє соціокультурне середовище освітніми засобами.

IV аспект. Концепція розвитку системи підвищення кваліфікації фахівця полягає в тому, що вдосконалення професійної майстерності, як і в системі базової освіти, можливе лише за умови неперервності освіти і розвитку особистості, а не тільки задоволення вузькопрофесійних потреб. Формуванню таких якостей особистості, як компетентність, автономність і комунікативність, повинні бути підпорядковані усі компоненти навчального процесу в СПК. Таким чином, підвищення кваліфікації слід розглядати як підсистему неперервної освіти людини, яка вирішує завдання поступального розвитку фахівця як особистості і як професіонала на основі вдосконалення його професійної діяльності, поза якою особистість реально не розвивається. Неперервна освіта розглядається водночас як умова і система, процес і результат розвитку особистості, як соціально-педагогічний принцип побудови навчання.

V аспект. Пріоритетні напрямки вдосконалення системи неперервної освіти, спрямованої на оновлення змісту і введення активних форм навчання, створення творчої атмосфери, зміну ставлення до слухачів, збільшення уваги до їх життєвого і професійного

досвіду, набувають дедалі більшого значення. Чільне місце має посісти якість андрагогічного процесу і андрагогічної підготовки викладачів у системі підвищення кваліфікації.

У сучасних умовах СПК виступає головним координатором і організатором у галузі післявузівської освіти особистості, не зважаючи її сутності як у часових, так і в просторових характеристиках. Поняття “підвищення кваліфікації фахівця” пояснює смислове призначення післядипломної освіти особистості.

Головна мета системи підвищення кваліфікації – розвиток особистості фахівця, його концептуального “Я”, розуміння соціокультурної й освітньої ситуації, усвідомлення себе, у першу чергу, як особистості, а вже потім як фахівця, професіонала. Участь фахівця у процесі підвищення кваліфікації — це підготовка до вирішення нових завдань у соціокультурній і професійній діяльності як особливий вид освітньої діяльності. Пріоритетним показником результативності цього процесу є рівень освіченості та компетентності.

### *3. Професійна мобільність педагога*

Проблема соціально-професійної мобільності сучасного вчителя середнього закладу освіти – одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. Адже саме від вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час.

У Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті, в Державній програмі „Вчитель” окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі, і, зокрема, у середній школі. Зрозуміло, що дослідження соціально-професійної мобільності майбутнього вчителя в умовах сучасного закладу середньої освіти зумовлене актуальністю цієї проблеми та видається нам невідкладним завданням.

На початку ХХ століття у вітчизняній літературі намітилась тенденція створення національного ідеалу вчителя, згідно з яким ідеальним вважався вчитель, який повинен бути духовно довершеною особистістю, комунікабельним, високоморальним, професіоналом своєї справи, широко ерудованим. Учителя називають інженером людських душ, архітектором характеру, лікарем хвороб росту, тренером інтелекту і пам'яті. В контексті національного відродження перед українським вчителем ставилися завдання знати історію, мову, культуру і традиції рідного народу, мати чітку громадянську позицію, працювати над пробудженням національної і політичної свідомості вихованців.

Що стосується шляхів наближення вчителя до ідеалу, то основним із них тогочасна педагогічна думка вважала особисте самовдосконалення. У прагненні до ідеалу вчитель має синтезувати низку властивостей. Він повинен бути: 1) науковцем (володіти підходами і методами дослідницької роботи); 2) педагогом (знати та вміти застосовувати на практиці педагогічну теорію); 3) психологом (знати основи психології, вікові та індивідуальні психологічні особливості учнів); 4) технологом (володіти методикою і технологією навчально-виховного процесу, втілюючи наукові ідеї в практику); 5) організатором (володіти навичками управлінця-менеджера для управління учнівським колективом); 6) трішки медиком (знати фізичні і розумові межі дитячого організму, рамки психологічного навантаження); 7) артистом (уміти перевтілюватися, володіти правильною дикцією, художнім словом).

Важливою складовою навчально-виховного процесу сучасного закладу освіти є організація роботи з батьками, сім'ями учнів. Важливим завданням є широке залучення батьків, усіх дорослих членів сім'ї до співпраці з педагогічним колективом, до активної участі

в житті навчального закладу, класу. Таким чином, звичайний вчитель-предметник стає ще й психологом, організатором не тільки навчального процесу на уроці, а ще й організатором співпраці з батьками. Якщо ж учень не отримує підтримки і розуміння рідних, він повинен знайти все це у вчителя.

Виклики суспільства й освіти спрямовують педагога на постійний пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, передбачають наступність між допрофільним і профільним етапами навчання. Школі потрібен учитель, котрий працює у форматі творчих шукань, що ґрунтуються на здобутках традиційної методики й включають інноваційні елементи, педагог, самовмотивований не на репродукцію, а не експеримент, дослідження, новаторство.

Сучасний педагог – фундаментально освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрям і зміст своєї професійної діяльності, яка самостійно працює над власним розвитком, підвищенням освітнього й культурного рівнів, уміє самостійно набувати необхідних для професійної діяльності знань, умінь і навичок, критично мислить, володіє стійкою системою мотивів і потреб соціалізації, здатна активно й творчо діяти. Він повинен уміти сам і навчити учнів творчо засвоювати знання і застосовувати їх в конкретних навчальних і життєвих ситуаціях, критично осмислювати здобуту інформацію, оволодіти вміннями й навичками саморозвитку, самоаналізу, самоконтролю та самооцінки. Сучасний вчитель має працювати за новими педагогічними технологіями, здійснювати науково та педагогічно обґрунтований вибір навчальної програми, відповідних до неї дидактичних засобів, підручників та посібників, розробляти таку методичну систему навчання з предмету або циклу дисциплін, щоб не тільки давати знання, а й навчати самостійно мислити, спираючись на ці знання, збуджувати інтерес в учнів до творчого пошуку, реалізувати змістовний аспект викладання певного предмету, який передбачає забезпечення відповідності ступеня освіченості учня вимогам сучасного рівня розвитку науки та практики.

*Якості, необхідні професійно-мобільному педагогу:*

*Професійні якості:*

- Здатність реалізовувати себе в умовах динамічності соціального життя, відчувати себе соціально-компетентною особистістю;
- Орієнтація на оволодіння полі функціональними вміннями в умовах нестабільності в державі; Готовність до гнучкої переорієнтації в реальних професіях;
- Володіння англійською (чи іншими іноземними мовами) на рівні професійного та ситуаційного спілкування;
- Володіння інформаційною культурою

*Особистісні якості:* комунікативна культура; оптимізм, віра в свої сили; соціальна мобільність

Професійну мобільність сучасного педагога можна розглядати як здатність швидко адаптуватися у різних сферах соціально-педагогічної діяльності, що базується на прагненні до самореалізації, самовдосконалення та сформованих ключових компетентностях.

Професійну мобільність визначають на рівні:

- особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації і установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість);

• на рівні характеристик діяльності  
рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність);

- на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності навколишнього середовища.

У суб'єктивному аспекті мобільність залежить від таких індивідуальних характеристик людини, як потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, моральні якості та інші мотиваційні чинники. Тут працює класична психологічна схема, що визначається такими основними елементами: потреби-інтереси-мотиви.

*Компоненти та показники професійної мобільності педагога:*

*Інструментальний:*

- Соціальна активність
- Професійна ініціативність
- Готовність до ризику
- Прагнення до саморозвитку

*Особистісний:*

- Гнучкість розуму
- Комунікабельність
- Емоційна стабільність
- Неупередженість
- Позитивне мислення
- Вольовий потенціал
- Пластичність, висока працездатність, креативність.

*Діяльнісний:*

- Визначення цілей діяльності та стратегії їх реалізації
- Контакт з представниками різних вікових та соціальних груп
- Прийняття рішень в нестандартних ситуаціях
- Самостійне вирішення професійних проблем
- Адекватна оцінка своїх професійних здобутків

Соціально-професійна мобільність вчителя середньої школи проявляється в її здатності до творчого засвоєння нових видів діяльності у сучасній школі та перебудови стереотипів, які склалися раніше. Професійна мобільність передбачає:

- відкритість людини по відношенню до нового, впевненість у своїх • силах в процесі його засвоєння;

- широту і багатогранність мислення, здатність переходити від одного • способу діяльності до іншого;

- гнучкість настанов особистості вчителя, які дозволяють регулювати свої • дії в умовах, що змінюються;

- критичність особистості, здатність адекватно оцінювати свої результати і намічати нові перспективи. Вчителю, який працює в нових умовах сучасної школи володіти особистісною та соціальною мобільністю, а також мобільністю знань. Відмова від стереотипів, здатність до інновацій, інтерес до всього нового, але при цьому критичне осмислення запропонованого, вміння підібрати найбільш ефективну для рішення педагогічної задачі технологію – все це визначає мобільність педагога середньої школи.

У сучасній школі для вчителя не останню роль відіграє публіцистика. Уміння висвітлити власний педагогічний досвід, висловити критичні зауваження тощо необхідно спеціалістам усіх без винятку галузей, в тому числі і вчителю середньої школи.

У школах зазвичай здійснюється видавнича діяльність. Зібрати матеріал, обробити його, представити з урахуванням особливостей будь-якої аудиторії — уміння, які є

актуальними для діяльності не тільки журналіста, але й педагога. Теоретичні знання про структуру тексту (публіцистичного) також будуть корисними для вчителя. Освоєння педагогічної теорії, осмислення накопиченого досвіду, підготовка громадської думки до сприйняття новаторських ідей немислимі без використання такого дієвого механізму, яким є педагогічна публіцистика. У зв'язку з цим слід відзначити, що чим вищий рівень розвитку соціально-професійної мобільності педагогів, тим більш інтенсивно вони залучені в інноваційний процес, оскільки новації і мобільність в сучасній школі – це два чинники, взаємопов'язаних і взаємовпливаючих один на одного. При цьому соціально-професійну мобільність можна розглядати як засіб, як спосіб і як результат освоєння новацій учителем, що свідомо включається в інноваційну педагогічну діяльність і фундаментально підготовлений до здійснення цього процесу. Таким чином, соціально-професійну мобільність педагога можна вважати тією рушійною силою, що сприяє переходу внутрішнього потенціалу вчителя середнього закладу освіти у зовнішню активність, гнучкість, що засвідчують ефективність педагогічної діяльності. Неодмінною умовою залишається подальший розвиток загальнотеоретичних питань соціально-професійної мобільності вчителів.

### Література

- 1) Горюнова Л. В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис ... доктора пед. наук: 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-на-Дону. – 2006. – 337 с.
- 2) Дворецкая Ю. Ю. Психология профессиональной мобильности личности: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.01 / Дворецкая Юлия Юрьевна. – Краснодар, 2007. – 143 с.
- 3) Дементьева О. М. Формирование социально-профессиональной мобильности студентов в учреждениях среднего профессионального образования : автореф. ... дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 – теория и методика профессионального образования / О.М. Дементьева. – М., 2009. – 22 с.
- 4) Іванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах : автореф. дис... канд. пед. наук : спец.13.00.04 / Є .А. Іванченко. – О., 2005. – 20 с.
- 5) Кожемякіна Н. І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Одеса, 2006. – 329 с.
- 6) Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Никитина Елена Александровна. – Иркутск, 2007. – 199 с.
- 7) Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів : теорія і практика : монографія / Р. М. Пріма ; Волин. нац. ун-т ім. Лесі Українки. – Д. : ІМА-прес, 2009. – 368 с.
- 8) Сушенцева Л. Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу // Теорія і методика професійної освіти. – № 1. – 2011. – С. 3-11.