

**ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО  
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО  
ПЕДАГОГА**

**Житомир,  
Вид-во ЖДУ ім. Франка  
2011**

УДК 371.2 (09)  
ББК 87

**Дубасенюк О.А., Вознюк О. В. Концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. - 114 с.**

Розглядаються концептуальні підходи до професійно-педагогічної підготовки сучасного педагога. Конкретизуються тенденції розвитку сучасного світу, окреслюється розвиток вищої освіти, розглядаються проблема оцінювання якості професійної освіти та наукові підходи до аналізу професійного розвитку педагога.

Для педагогів-теоретиків та педагогів-практиків.

ББК 87  
© Дубасенюк О.А., Вознюк О. В., 2011

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	4
<b>РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ</b> .....	25
1.1. СУСПІЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ .....	25
1.2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СВІТУ .....	27
1.2.1. <i>Загальні тенденції розвитку освіти як соціального інституту</i> .....	27
1.2.2. <i>Розвиток вищої освіти: тенденції та перспективи</i> .....	37
<b>РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ДЕЯКИХ АКТУАЛЬНИХ ЇЇ АСПЕКТІВ</b> .....	45
2.1. СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	52
2.2. ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ .....	72
<b>РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА</b> .....	93
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	100
<b>ДОДАТОК</b> .....	103

## ВСТУП

Освіта, педагог значною мірою визначають майбутнє держави та суспільства, оскільки через його серце, душу проходить майбутнє нашої держави. Саме діяльність вчителя детермінує життєву долю людей, цивілізаційні і суспільні процеси. Серед найважливіших чинників особливу роль відіграє професійна підготовка вчителів, зокрема, психолого-педагогічна та методична, їх особистісні та професійні якості.

Відтак, стає зрозумілим постійне зацікавлення суспільства проблемами вчительської професії. Про школу, вчителів та їх проблеми пишуть політики, журналісти, соціологи.

Ці проблеми висвітлюються і в засобах масової інформації, проте частіше описують негативні факти (прикрі інциденти на уроках, зокрема уроках фізкультури, самогубства учнів, факти байдужості окремих учителів та їх негативні наслідки, страйки вчителів тощо).

Проте у ЗМІ практично не висвітлюється передовий педагогічний та кращий досвід підготовки вчителів в Україні, що накопичувався роками і який необхідно поширювати, тобто продукувати не найгірші, а найкращі зразки педагогічної діяльності. Тому проблеми і труднощі не зменшуються, а навпаки, з'являються нові, що зумовлені об'єктивними обставинами, змінами суспільного життя, складними соціально-економічними умовами.

Відзначимо, що дискусії про проблеми педагогічної професії частіше стосуються вимог учителів щодо покращання умов їх життя та праці. Рідко робляться спроби цілісного аналізу процесу професійної підготовки вчителів, їх адаптації до самостійної праці, розробки концепцій та моделей професійної діяльності. Хоча окремі активні спроби покращити ситуацію робилися, починаючи з 80-х років минулого століття (розробка цільової програми "Вчитель"; Державна програма «Вчитель-2002»). Безумовно, ситуація поліпшилася зі створенням ІПОД НАПН України, в якому активно розробляються проблеми професійної підготовки вчителів.

Тому назріла необхідність розробки Концепції педагогічної освіти, побудованої на основі ґрунтовного аналізу актуальних проблем учительства та особливостей підготовки нової генерації педагогів з урахуванням вимог сьогодення.

Отже, проблема професійної підготовки вчителів залишається дискусійною. У вітчизняній та зарубіжній педагогіці склалося ряд основних уявлень, концепцій щодо підготовки вчителя: загальноосвітня (отримання глибоких ґрунтовних загальноосвітніх знань, учитель-ерудит), спеціальна (спеціалізація знань, певної галузі науки), персоналістична (учитель – багатогранна особистість, розвиток індивідуальності вчителя), методична (формування системи вмінь та навичок, уміння викорис-

товувати знання на практиці), прогресивна, чи проблемна (підготовка до роботи у змінюваних умовах, самостійне прийняття рішень у складних професійних ситуаціях), цілісна (яка передбачає різнобічну професійну підготовку та інтеграцію елементів усіх попередніх концепцій).

Водночас продовжуються пошуки інноваційних підходів щодо підготовки «вчителя-мислячого», учителя-дослідника, того, хто «продукує», проте кожен з них повинен володіти раніше здобутими ґрунтовними знаннями та сформованими вміннями й навичками; учителя, здатного до саморозвитку та самоосвіти, який набув таку якість, що може сам створювати авторські моделі та проектувати шляхи розвитку сучасної освіти. Прибічники цієї концепції вважають, що в умовах кризи не варто захоплюватися педагогічною теорією, а слід займатися самостійними пошуками нових ідей та альтернатив.

Нині відомі й такі концепції, які розробляються в руслі аксіологічного та деонтологічного (професійна етика) підходів, на підготовку вчителя здатного до рефлексії.

Таким чином, триває процес кристалізації альтернативних концепцій навчання вчителів. Житомирський державний університет імені Івана Франка не стоїть осторонь цього процесу. Викладачі, науковці університету вже тривалий час активно займаються цими актуальними проблемами.

Цілком погоджуємося з позицією розробників концепції, де акцентується увага на необхідності розгляду проблем професійно-педагогічної освіти в контексті цілісного підходу. Враховуюче зазначене, науковці ЖДУ обґрунтовують та розробляють **концепцію цілісної підготовки вчителя**, яка реалізує три складових: **когнітивну**, яка передбачає фундаментальну підготовку вчителя, що має володіти сучасними методологічними підходами, знаннями про теоретичні засади професійної діяльності; **праксеологічну** – у межах якої майбутні вчителі набувають практичних умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, оволодівають інноваційними методами та педагогічними технологіями; **аксіологічну** – вона спрямовує підготовку вчителя як особистості, на формування його ціннісних орієнтацій, рефлексії, що ґрунтується на суб'єкт-суб'єктних відносинах.

У ЖДУ, незважаючи на статус класичного університету педагогічна складова досить виражена: кількість студентів, які навчаються на педагогічних спеціальностях, складає понад 80 % від загальної кількості. Функціонує 4 педагогічних та дві методичні кафедри. З 1992 року діє аспірантура та з 2003 року докторантура з ряду педагогічних спеціальностей, також упродовж 7 років діє спеціалізована вчена рада із захисту кандидатських, а з 2010 року – докторських дисертацій з педагогіки, що сприяло підготовці понад 100 кандидатських дисертацій. Нині в аспірантурі кафедри педагогіки навчаються 58 аспірантів та здобувачів і 3 док-

торанти. Нині захищено 5 докторських дисертацій, також підготовлено до захисту 2 докторські та 15 кандидатських дисертацій.

Ми поділяємо погляди розробників концепції педагогічної освіти, яка має здійснюватися упродовж життя з врахуванням ознак регіональності. В університеті протягом останніх 10 років упроваджуються ідеї неперервної професійної освіти у межах, створеного на базі ЖДУ навчально-науково-виробничого комплексу «**Полісся**», затвердженого МОН України (з 2003 року) і який охоплює 20 навчальних закладів різного рівня акредитації і понад 20 тисяч учнів та студентів. Ідеї регіоналізації знаходять практичне втілення в діяльності науково-методичної лабораторії "Освітньо-виховна система Полісся" та Поліському інноваційному центрі.

При цьому важливо відзначити, що всі випускники, які навчаються за цільовим призначенням, розподіляються на роботу у відповідні навчальні заклади.

Комплекс спільно вирішує питання підвищення якості освіти та рівня професіоналізму і педагогічної майстерності педагогів, сприяє впровадженню інноваційних методів та технологій у навчальний процес, розробці сучасного навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу.

У концепції зазначено важливість формування наукових шкіл, створення комплексних наукових колективів. Зазначене відповідає науковим пріоритетам ЖДУ. У межах наукової школи «Професійна підготовка майбутніх учителів», яка була створена у 80-ті роки минулого століття, розробляються теоретико-методологічні засади підготовки вчителя. Науковці школи пройшли складний шлях наукового і професійного становлення. У складі наукової школи діють 7 науково-методичних центрів та лабораторій, дві з них спільно з ІППОД.

Здійснено конкретні наукові напрацювання, зокрема у ряді монографій розроблено концептуальні засади професійно-педагогічної підготовки вчителя, які було конкретизовано за такими підходами як історико-педагогічний, професіографічний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, акмеологічний, синергетичний, задачний, полікультурний, соціально-педагогічний, технологічний. За номінацією «Упровадження системи компетенцій як основа підготовки конкурентоздатних фахівців у вищій школі» науковці школи отримали золоту медаль на III міжнародній виставці «Сучасні навчальні заклади України» у 2011 році.

Професійну підготовку майбутніх учителів досліджено і в умовах ступеневої освіти, зокрема підготовки магістрів.

Окрему увагу приділено підготовці майбутніх учителів до роботи з обдарованою молоддю (функціонує Центр обдарованої дитини та науково-методичний центр роботи з обдарованою студентською молоддю).

Ураховуючи нагальні потреби школи та вузу, значна увага приділяється розробці науково-методичного забезпечення, впровадженню в практику підготовки вчителя сучасних інновацій. З усіх педагогічних курсів створено навчальні посібники, рекомендації, робочі зошити зокрема з курсу педагогіки, історії педагогіки, педагогіки вищої школи, соціальної педагогіки та ін. Розроблено технології загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Реалізується метод проектів, до якого залучаються студенти при вивченні всіх педагогічних спеціальностей. Загалом у рамках діяльності наукової школи опубліковано близько 1500 наукових та науково-методичних праць.

Спільно з ІПООД, ЖДУ на базі обласного педагогічного ліцею створено Академію педагогічної майстерності, яка стала справжньою творчою лабораторією набуття та розвитку професіоналізму вчителя, чому сприяє проведення майстер-класів та наукових конференцій.

Розширюється міжнародна співпраця. В університеті діють Центри полоністики, богемістики, іудаїки, проводяться міжнародні та всеукраїнські конференції, особливо зміцнюють україно-польські наукові зв'язки.

Проте умови сьогодення потребують постійного вдосконалення як фундаментальної підготовки вчителя, так і практичної. Учителю потребує серйозної підтримки не тільки фінансової, але й наукової та методичної. Важливо, щоб наробки вчених, результати досліджень дійшли до педагогічних колективів, а кращі інновації активно впроваджувалися у вищій і середній школі.

Тому ми підтримуємо розроблену концепцію педагогічної освіти і вважаємо, що розроблена концепція є актуальною, своєчасною і вона має привернути увагу суспільства, педагогічної громадськості та державних діячів до проблем учительства з метою позитивного вирішення хоча б окремих нагальних освітніх проблем.

## **ДОДАТОК**

### ***Інформація про наукову школу***

#### ***"Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів"***

Керівник – ***Дубасенюк Олександра Антонівна***, доктор педагогічних наук, професор Житомирського державного університету імені Івана Франка, дійсний член Санкт-Петербурзької Акемеологічної Академії (Росія), Української акемеологічної академії, Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки.

#### ***Методологічні засади наукової школи***

Методологічні засади професійної підготовки включають відповідний методологічний концепт, який складається з таких блоків:

1. Парадигмальний блок, який базується на ціннісно-методологічній моделі сучасної педагогічної системи та є результатом

інтеграції різних освітніх парадигм які відображають певні способи бачення науковим товариством відповідного аспекту педагогічної реальності.

2. Загально-філософський блок виражає філософські засади педагогічної діяльності майбутніх вчителів. Цей блок передбачає розгляд педагогічної реальності у діалектичній єдності загального, особливого і одного.

3. Гносеологічний блок виражає певний стиль та рівень (раціональний, почуттєвий, теоретичний) пізнання майбутнім вчителем педагогічної дійсності.

4. Праксеологічний блок полягає у дослідженні різноманітних професійних умінь, навичок і прийомів професійної діяльності педагогів, виявлення їх складових і на цій основі вироблення практичних рекомендацій.

5. Системний блок дає можливість аналізувати конкретні педагогічні ситуації з точки зору їх оптимізації, збільшувати внутрішню ефективність педагогічних систем дозволяє визначити їх слабкі і сильні сторони.

6. Структурно-функціональний блок дозволяє структуралізувати педагогічні системи та вивити їх функціональні й процесуальні компоненти.

7. Синкретичний блок дозволяє аналізувати педагогічні явища як цілісні, нелінійні відкриті системи та дає можливість їх резонансного керування.

8. Діяльнісний блок реалізує діяльні сну функцію педагога, дає змогу моделювати механізми формування структурних компонентів професійної діяльності – цільовий, мотиваційного, операційного, результативного.

9. Акме-цільовий блок дозволяє зорієнтувати професійну підготовку майбутніх вчителів на досягнення ними вершин у особистісному і професійному зростанні.

### ***Теоретичні засади***

У науковій діяльності Школи реалізується теоретичний концепт, який складається з п'яти принципів.

1. Принцип універсальності моделювання педагогічних процесів.

2. Принцип ступеневості педагогічної освіти, який передбачає професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя за такими рівнями, як бакалавр, спеціаліст, магістр. Це передбачає розробку відповідних моделей педагогічної освіти.

3. Принцип апроксимації педагогічних функцій вчителя передбачає наближення професійної підготовки майбутнього вчителя до умов його професійної діяльності.



4. Принцип множинності моделей педагогічної освіти, які відображають різні аспекти та підходи до професійної діяльності педагога та передбачають врахування нелінійної, нечіткої моделі діяльності педагога.

5. Принцип діалектичної етапності та циклічності розвитку педагогічних явищ у контексті професійної підготовки.

Теоретичний концепт доповнюється і розвивається критеріями моделювання професійно-педагогічної підготовки вчителя:

1. Критерій формалізації передбачає формалізацію педагогічної реальності у форму, придатну для математичної обробки.

2. Критерій діагностичності, відповідно до якого кожен етап педагогічної підготовки підлягає діагностиці й відповідному моніторингу.

3. Критерій інтеграції дозволяє розглядати педагогічну дійсність у контексті інтегративних процесів, а також використовувати комплексу сучасного методологічного інструментарію і відповідних педологічних підходів.

4. Критерій прогностичності дозволяє виявляти ефективність педагогічних впливів та експериментальних досліджень відповідно до їх прогнотозованих результатів.

На сучасному етапі розвитку наукової школи визначені нові перспективи дослідження професійної діяльності у контексті розробки нової інтегральної педагогічної парадигми та відповідної їй педагогічної теорії, яка передбачає аналіз педагогічної дійсності з позиції універсального тріадного пояснювального принципу.

Наукова школа містить ряд наукових **лабораторій та дослідних центрів**.

#### 1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ

Центр створений у грудні 2003 р. при кафедрі педагогіки як загально-університетська структура. Директор центру – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки **О. Є. Антонова**.

Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи стосовно виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді, розвитку та реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, підвищення якості підготовки спеціалістів, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають приносити реальну користь уже в період навчання у ВНЗ, а її реалізація забезпечить додатково дух змагальності в процесі навчання, завдяки

чому в більшій кількості студентів підвищиться інтерес до навчання та рівень успішності.

Основною концептуальною ідеєю діяльності центру є положення про те, що, реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Напрями діяльності: аналітико-інформаційна діяльність, науково-дослідницька робота студентів, розвиток професійно-педагогічної та соціально-педагогічної творчості майбутніх учителів, розвиток художньо-естетичної творчості студентів, розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я, підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах, міжнародна та міжрегіональна співпраця, довузівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

Форми та методи роботи: поетапна діагностика здібностей студентів, статистична обробка даних за допомогою математичних методів, бесіди зі студентами, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції, випуск студентських наукових видань, круглі столи, „Школа майбутнього науковця”, активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, педагогічний театр, педагогічна практика, відвідування уроків творчо працюючих учителів; гурткова робота, ансамблі, вокальні колективи, команди КВК, підготовка та проведення фестивалів, конкурсів, концертів; спортивні секції та клуби для всіх факультетів, організація та проведення змагань, турнірів, організація та проведення студентських науково-практичних конференцій, тематичних читань, зустрічі з учителями-майстрами, лекції, семінари, бесіди, „Дні відкритих дверей”, відвідування лабораторій університету тощо.

Центром здійснюється консультативна допомога в проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою „Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей учнів” за науково-педагогічним проектом „РОСТОК” на базі Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської області.

У результаті діяльності Центру обґрунтовано модель обдарованості; створено технологію розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, апробовано технологію організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; розроблено та запроваджено в навчальний процес спецкурси, спрямовані на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості на допомогу вчителю.

Результати діяльності науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю та реалізація концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти дозволили експертам Всесвітньої ради, яка опікується обдарованими і талановитими дітьми, засвід-

чити високий рівень відповідної роботи і нагородити університет Міжнародним сертифікатом за роботу з обдарованими студентами (2008), а автора проекту О. Є. Антонову обрано членом експертної ради Всеукраїнської молодіжної громадської організації „Союз обдарованої молоді”.

## 2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ „ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ”

**Вітвицька Світлана Сергіївна** – керівник науково-методичної лабораторії „Педагогічна підготовка студентів магістратури”, кандидат педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

С. С. Вітвицька має понад 100 друкованих праць. Серед них 3 монографії, підручник з Грифом МОН України, 21 навчально-методичний посібник, серед них 4 одноосібні (2 з Грифом МОН України), 20 видань методичних рекомендацій, статті у фахових виданнях.

Члени науково-методичної лабораторії „Педагогічна підготовка студентів магістратури”:

Колесник Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри математики та образотворчого мистецтва з методикою початкової освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка. Н. Є. Колесник має 24 друковані праці, серед них 1 монографія, 1 методичні рекомендації, 10 статей у фахових виданнях, визнаних ВАК України.

Усата Олена Юріївна – асистент кафедри прикладної математики та інформатики, аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. О. Ю. Усата має 16 друкованих праць, серед них 6 фахових статей, визнаних ВАК України, методичні рекомендації та електронний посібник у співавторстві.

Сікора Ярослава Богданівна – асистент кафедри прикладної математики та інформатики, аспірантка кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка. Я. Б. Сікора має 5 друкованих праць.

Науково-методична лабораторія „Педагогічна підготовка студентів магістратури” створена в 1999 році.

Робота в лабораторії проводиться на основі принципів особистісно зорієнтованої педагогічної освіти. Діяльність науково-методичної лабораторії „Педагогічна підготовка студентів магістратури” спрямована на створення умов для відбору і творчого розвитку обдарованої особистості; оволодіння нею поглибленими знаннями з педагогіки та уміннями інноваційного характеру, підготовку до науково-дослідницької, науково-педагогічної, методичної, управлінської, пошукової діяльності.

Науково-дослідницька підготовка ставить за мету формування у студентів магістратури готовності до науково-дослідної діяльності, а також уміння керувати науковим пошуком своїх учнів.

Готовність до науково-дослідницької діяльності включає такі компоненти: творчі можливості; індивідуально-творчі якості (креативність мислення, інтуїція, творча уява, дивергентність, оригінальність, асоціативність мислення, інтелектуальна активність, інтелектуальна ініціатива);

- компетентність у науково-дослідницькій діяльності (уміння організувати власну розумову діяльність; здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження, чітко визначити мету і завдання дослідження; оперувати понятійним апаратом; володіти науковими методами пізнання; визначати об'єкт, предмет дослідження; формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність; обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість дослідження; оформляти результати дослідження в числових і графічних формах; захищати результати свого дослідження у відповідній формі);

Володіння технологією наукового дослідження передбачає створення системного підходу до організації наукового дослідження. В основу його побудови покладені основні етапи та методи наукового дослідження. Магістр має володіти аналітико-реферативним викладом наукового матеріалу.

Завданням науково-педагогічної підготовки є аналіз соціально-історичних характеристик системи вищої педагогічної освіти, змісту, форм і методів навчання і виховання; сучасних технологій навчання і виховання студентів; основ контролю і оцінки успішності майбутніх фахівців на основі системного підходу до навчально-виховного процесу у ВНЗ. Необхідним елементом підготовки студентів магістратури є озброєння їх знаннями психолого-педагогічних закономірностей навчання і виховання у ВНЗ; управління пізнавальними процесами; виявлення критеріїв розумового розвитку і визначення умов, за яких досягається ефективний розвиток молоді старшого юнацького віку.

У процесі науково-педагогічної підготовки має бути сформована педагогічна культура майбутнього викладача ВНЗ I-IV рівнів акредитації, котра включає культуру знань, педагогічного творчого мислення, культуру спілкування (уміння і навички соціальної взаємодії) та культуру самовдосконалення.

Методична підготовка включає знання, уміння, навички методики викладання фахової дисципліни; глибоку орієнтацію в перспективах розвитку науки; розуміння труднощів (важких тем проблем курсу) студентів; володіння практикою науки (методами наукового дослідження, експериментом); уміння застосовувати методичні знання, вміння, навички під час викладання фахових дисциплін в освітніх закладах різного типу.

Фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” готуються до управлінської діяльності, яка розглядається не як поодинокий факт, а як

процес (серія безперервних дій), кожний з яких являє собою певні процеси (планування, організації, мотивації, контролю), що є елементами управлінської діяльності директора, заступника навчального закладу тощо. Магістри оволодівають уміннями: встановлювати контакт з підлеглими; включати їх в діяльність відповідно до здібностей і рівня підготовки; діагностувати рівень їх готовності до певного виду роботи; використовувати різні види стимулювання та форми контролю.

Магістранти проводять практичну діяльність у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації м. Житомира та Житомирської області.

Включення магістрантів у практичну діяльність проводиться з метою: поглиблення, розширення, інтегрування знання з педагогіки, педмастерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи; практичного опанування різними формами навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I – IV рівня акредитації; надання методичної та практичної допомоги колективам ВНЗ; формування професійної спрямованості особистості, прагнення застосувати свої знання, досвід, здібності в галузі обраної професії.

Матеріали роботи науково-методичної лабораторії апробовані на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, зокрема Міжнародна конференція „Магістратура, досвід, перспективи” (Київ, 2004); Міжнародна науково-практична конференція „Формування професійної компетентності вчителя в рамках євроінтеграційних процесів” (Київ-Житомир, 2005); XIII науково-методична конференція Житомирського інституту радіоелектроніки (Житомир, 2004); Всеукраїнська науково-практична конференція „Творча особистість учителя як передмова інноваційних процесів у початковій школі (Житомир, 2004.); Всеукраїнська науково-практична конференція „Соціально-економічні проблеми реформування українського суспільства” (Житомир, 2005); Всеукраїнська науково-методична конференція Житомирського військового інституту радіоелектроніки імені С. П. Корольова „Особистість в інформаційному просторі” (Житомир, 2004); Всеукраїнська науково-практична конференція „Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (2005).

### 3. НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ „АКМЕОЛОГІЯ ОСВІТИ”

Створена в 2004 році як результат 30-річної співпраці кафедри педагогіки з Санкт-Петербурзькою акмеологічною школою, а тепер Міжнародною академією акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), яку очолює член-кореспондент РАО, доктор психологічних наук, доктор акмеологічних наук професор Н. В. Кузьміна.

Науковий керівник лабораторії – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург) **Н. Г. Сидорчук**.

Метою діяльності лабораторії є наукова співпраця з акмеологічними осередками вищих навчальних закладів України та країн ближнього зарубіжжя (Білорусі, Молдови, Грузії, Польщі), введення в науковий обіг нового наукового матеріалу.

Напрями наукової та організаційної діяльності:

1. Ініціювання і координація проведення наукових досліджень у сфері акмеології шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету;
- створення дослідницьких та проблемних груп;
- виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університету, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії.
- співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети.

2. Допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень:

- встановлення і координація співпраці з провідними навчальними закладами України та країн ближнього зарубіжжя;
- рекомендації кафедрам та затвердження тем, дипломних робіт, тем дисертаційних досліджень у межах діяльності лабораторії;
- накопичення, опрацювання та розповсюдження інформації про конференції, семінари з проблем акмеології професійно-педагогічної діяльності.

3. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу:

- участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, семінарів та круглих столів;
- популяризація ідей і наукових здобутків науково-дослідної лабораторії акмеології освіти;
- рекомендування кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

#### 4. ПОЛІСЬКИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ЦЕНТР ОСВІТИ ТА РОЗВИТКУ

Керівник центру – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки **Ю. С. Костюшко**

##### 1. Загальні положення

1.1. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку створено в 2007 році викладачами кафедри інноваційних технологій освіти і виховання ЖДУ імені Івана Франка, які займаються інноваціями в освітньому просторі та проблемами професійного становлення.

1.2. Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності планується ви-

світлювати в щорічному альманасі „Інноваційні технології освіти та розвитку”.

## 2. Напрями наукової та організаційної діяльності

2.1. Ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі освітніх інновацій та підготовка спеціалістів до їх реалізації шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області;

- співпраці з громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети;

- розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

2.2. Організація та проведення лекцій, семінарів, консультацій, тренінгів із педагогами, батьками, зацікавленими установами та особами за напрямками:

- ведення діалогу;

- вирішення міжособистісних конфліктів;

- розв'язання організаційних конфліктів;

- компетентність сугестивного впливу;

- компетентність переконуючого впливу.

2.3. Організація та проведення акмеологічних тренінгів тощо:

- планування та виконання роботи;

- орієнтація та досягнення позитивного результату;

- прийняття конструктивних рішень;

- виявлення здібностей і пошук адекватної професії;

- лідерство та мотивація;

- організація працездатного колективу;

- комунікативна компетентність;

- компетентність виступів перед аудиторією, проведення зборів;

- основи техніки саморегуляції (психологічних станів, поведінки, діяльності) засобами АТ, медитації, імаготреннгу.

2.4. Організація та проведення соціально-психологічних тренінгів:

- рішення проблем (внутрішніх конфліктів);

- тренінг особистісного зростання;

- научіння соціальних компетентностей;

- тренінг ефективної міжособистісної взаємодії ;

- тренінг креативності.

## 3. Структура та підзвітність центру

3.1. До складу центру входять: директор, наукові співробітники.

3.2. У своїй діяльності центр підзвітний науковому відділові Житомирського державного університету імені Івана Франка.

4. Фінансування та матеріально-технічне забезпечення діяльності центру

4.1. Фінансування центру здійснюється за рахунок місцевого бюджету, розробки держбюджетних тем, благодійних коштів.

4.2. Основною матеріально-технічною базою для діяльності центру є ауд. 203 (навчального корпусу № 4 ЖДУ); додатково центр використовує технічні можливості кафедри інноваційних технологій освіти і виховання ЖДУ ім. І. Франка.

5. Правовий статус центру

5.1. Поліський інноваційний центр освіти та розвитку є науковим осередком, що становить структурний підрозділ Житомирського державного університету імені Івана Франка.

5.2. Відкриття і ліквідація центру вводиться в дію наказом ректора ЖДУ.

#### 5. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ „ОСВІТНЬО-ВИХОВНА СИСТЕМА ПОЛІССЯ”

Керівник лабораторії – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки **О. С. Березюк**

Мета науково-методичної лабораторії:

– дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект);

– розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.;

– налагодити наукову співпрацю з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн;

– ввести в науковий обіг науково-методичний матеріал.

Напрями науково-методичної лабораторії:

I Відділ. Аналітико-інформаційний та історіографічний. Керівники: доц. О. М. Власенко, З. А. Осадча.

II Відділ. Інноваційних технологій викладання української мови та літератури. Керівники: доц. Н. М. Білоус, доц. Л. С. Шевцова.

III Відділ. Інноваційних технологій виховання. Керівники: доц. Т. І. Шанскова, О. Л. Башманівський.

IV Відділ. Етнічної соціалізації особистості. Керівники: М. В. Масловська, О. А. Піддубна.

6. МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ  
"ГРОМАДЯНСЬКИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА"  
(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Житомирський державний університет імені Івана Франка)



Лабораторія створена на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році.

Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ІПООД НАПН України, доктор педагогічних наук, професор **Л. Б. Лук'янова**, та кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій ЖДУ ім. І. Франка **О.В. Вознюк**.

### **1. Обґрунтування та загальні положення**

1.1. Лабораторія "Громадянський розвиток особистості професіонала" (далі – Лабораторія) створена на громадських засадах у зв'язку з потребами організації науково-експериментальних досліджень у сфері освіти дорослих, що зумовлено світовими глобалізаційно-інтеграційними процесами, кардинальними соціально-економічними перетвореннями в Україні і світі, формуванням засад соціально-орієнтованої української держави, необхідністю створення рівних можливостей для діяльності людей у різних сферах суспільних відносин, що знайшло відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання впродовж життя, що найбільш повно реалізується у контексті андрагогічного аспекту життєдіяльності людини.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з пошуком оптимальної стратегії і механізмів розвитку освіти дорослих і зумовлена необхідністю створення сприятливих умов для реалізації права людини на освіту незалежно від її віку, зайнятості у сфері праці або професійного досвіду. Сьогодні як ніколи раніше важливо усвідомити значення освіти дорослих в економічному розвитку України, її можливостей у процесі становлення особистості і реалізації прав людини на працю, освіту, задоволення її духовних потреб. У цьому важливе місце слід відвести освіті, яка здатна змінити поведінку дорослої людини як в особистих, так і в суспільно-значущих сферах її діяльності.

1.2. Інформаційний бум (як головний показник входження людства в еру інформаційного суспільства) приводить до глобального прискорення історичного розвитку нашої планети; до експоненційного зростання і поновлення знань, інформації і технологій, до швидкого їх застарівання (вперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей).

Зазначений надзвичайно швидкий процес синтезу нових знань та технологій складає значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованість скоріше на принцип універсалізації знань та вмінь, а не на їх конкретний зміст.

Таким чином, процес неперервного розвитку людини має забезпечуватися міждисциплінарними дослідженнями, які базуються на прин-

ципі синтезу знань, на людиномірних, ціннісних основах сучасних знань та технологій та мають забезпечуватися спільними зусиллями багатьох наукових установ.

1.3. Розвиток людини, який виявляє неперервний характер, постає принципово цілісною сутністю, виходячи з природи якої принципово важливим є формування всіх головних аспектів людини, які за синергетичним принципом "талант – це синтез талантів", взаємно потенціюють один одного. Ці головні аспекти людини постають відповідними цільовими орієнтирами її розвитку, які сформульовані у державних освітніх документах.

Аналіз державних освітніх документів України, зокрема Закону України "Про освіту" ("метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями") та Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті ("головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства"), дозволяє диференціювати три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

- 1) гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей;
- 2) громадянина як патріота;
- 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.

Зрозуміло, що гармонійний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування особистості, громадянина і фахівця мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Тому евристичним та перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасних психолого-педагогічних та, взагалі, гуманітарних й природничих досліджень, який реалізує психолого-педагогічну програму дослідження феномену громадянського розвитку особистості професіонала, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному просторі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

## 2. Мета, завдання діяльності лабораторії

Мета діяльності Лабораторії: проведення науково-дослідної роботи, обмін педагогічним досвідом, удосконалення професійних якостей наукових і педагогічних працівників з проблем громадянського розвитку особистості професіонала.

Лабораторія як міжвідомча установа та суспільний інструмент має як дослідницький, так і координаційний характер – вона покликана координувати зусилля дослідників різних галузей знань, спрямованих на реалізацію принципу неперервного розвитку людини у контексті трьох зазначених цільових орієнтирів та на вироблення відповідних освітніх технологій досягнення зазначених цілей.

Лабораторія постає принципово новою освітньо-дослідницькою установою, яка реалізує принципово нову дослідницьку програму, оскільки:

а) уперше в історії педагогічної думки формулює комплексну (триєдину), синергетичну за своєю сутністю мету неперервного розвитку людини;

б) орієнтована на метакомплексний характер дослідження, оскільки залучає як гуманітарні, так і природничі, як наукові, так і релігійні засади та шляхи дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як громадянина, особистості, професіонала), що має в ідеалі поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, регілійно-філософський та науково-теоретичні стратегії пізнання світу, знаннево-фактологічний та морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання;

в) діяльність Лабораторії спрямована на розробку фундаментальних теоретичних засад та практичного інструментарію цілісного розвитку людини, що мають бути реалізовані в універсальних людинознавчих інтегрованих курсах (та відповідних тренінгових технологіях), в яких представлено синтез сучасних знань та технологій.

Лабораторія веде науково-дослідну роботу за такими напрямками фундаментальних досліджень у сфері педагогічних наук:

1. Теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих.
2. Інформаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки сучасного вчителя.
3. Розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства.
4. Загальнокультурний розвиток особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства.
5. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів.
6. Психологічні умови розвитку духовної культури педагогічного персоналу.

7. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.
8. Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах.
9. Теоретико-методологічні і методичні засади громадянського розвитку особистості професіоналу.

### **3. Основні напрями діяльності лабораторії**

1. Здійснення експериментально-пошукової роботи.
2. Проведення спільних засідань, обговорення та рецензування розроблених матеріалів.
3. Упровадження результатів досліджень у практику.
4. Проведення наукових конференцій, «круглих столів», семінарів, консультацій.
5. Публікація навчально-методичних матеріалів.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України:

1. Надає науково-методичну та інформаційну допомогу педагогічному колективу Житомирського державного університету з питань розвитку особистості професіонала.

2. Бере участь у розробці і впровадженні в навчальний процес науково-методичних матеріалів з проблеми розвитку особистості професіонала.

3. Здійснює експертизу науково-методичних робіт підготовлених Житомирським державним університетом.

4. Проводить спільно з Житомирським державним університетом виїзні засідання, науково-практичні конференції, семінари тощо.

Житомирський державний університет імені І.Франка :

1. Залучає викладачів, студентів та магістрантів до розробки теоретичних і методичних засад проблеми дослідження.

2. Надає базу для проведення теоретичних і практичних досліджень у галузі педагогічної освіти та освіти дорослих.

3. Бере участь у розробці і впровадженні в навчальний процес науково-методичних матеріалів з проблеми розвитку особистості професіонала.

4. Готує до видання монографії, навчальні та навчально-методичні посібники для студентів.

5. Упроваджує в навчально-виховний процес матеріали, що розроблені спільно з відділом андрагогіки.

6. Проводить спільно з відділом андрагогіки науково-практичні конференції, семінари тощо.

7. Положення складено в чотирьох примірниках, два для Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, і два для Житомирського державного університету імені Івана Франка.

8. Міжвідомча науково-дослідна лабораторія здійснює свою діяльність на громадських засадах.

#### 4. Структура та підзвітність лабораторії

1. До складу Лабораторії входять: завідувач лабораторії, наукові співробітники.

2. У своїй діяльності Лабораторія підзвітна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного педагогічного університету імені І.Франка.

3. Лабораторія є науковим осередком, що становить структурний підрозділ ЖДУ імені І.Франка.

#### 7. МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЮ "ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ".

(Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,  
Житомирський державний університет імені І.Франка)

Лабораторія створюється на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році.

Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ІПООД НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник **М.М. Солдатенко**, та кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка **І.І. Коновальчук**.

#### 1. Обґрунтування та загальні положення

Лабораторія "Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії" (далі – Лабораторія) створена на громадських засадах у зв'язку з потребами організації науково-експериментальних досліджень в освітній сфері, що зумовлено світовими глобалізаційними та інтеграційними процесами, кардинальними соціально-економічними перетвореннями в Україні і світі, що знайшло відображення у принципах Болонської декларації, у поширенні інноваційних форм навчання та виховання.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з пошуком оптимальної стратегії і механізмів розвитку педагогічної освіти і спирається на принципи професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції. На відміну від моделі навчання, яка заснована на предметоцентричній традиції, що збереглася до наших днів, відповідно до якої професійне навчання зводиться до засвоєння предметних знань та інформації з теоретичних курсів педагогіки і психології, реалізується модель, де майбутніх учитель – не об'єкт, який механічно засвоює і відтворює знання, а суб'єкт навчання і сучасної практики шкільного життя.

Така система навчання, що виявляє суб'єкт-суб'єктний характер педагогічної дії, дає змогу студентам не тільки усвідомити когнітивні аспекти взаємодії всіх учасників освітнього процесу, а й опанувати сут-

ність емоційної організації його побудови, яка забезпечується здатністю вчителя співпереживати і співчувати вихованцеві, відтворювати його внутрішній стан, проникати у світ його переживань і прагнень. У цьому закладено великі ресурси гуманізації мислення майбутніх педагогів, формування у них почуття професійної відповідальності за наслідки взаємодії з учнями, що складає основу педагогічної майстерності вчителя, яка може розглядатися як вища, творча активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання. Ця доцільність є результатом взаємодії двох чинників, перших з яких постає системою знань і уявлень про закони навчання, розвиток особистості дитини і відповідно про технологію та прийоми, які забезпечують такий розвиток і здатність учителя створювати педагогічні технології на підставі характеристик педагогічної ситуації та індивідуальних особливостей дитини. Другий чинник становить індивідуальні особливості педагога: його спрямованість, здібності та психофізичні дані, оскільки для педагога важливо не тільки знаходити педагогічне рішення, а й уміти реалізувати його в ситуації педагогічної дії.

## **2. Мета, завдання діяльності лабораторії**

Мета діяльності Лабораторії: проведення науково-дослідної роботи, обмін педагогічним досвідом, удосконалення професійних якостей наукових і педагогічних працівників з проблем громадянського розвитку особистості професіонала.

Лабораторія як міжвідомча установа та суспільний інструмент має як дослідницький, так і координаційний характер – вона покликана координувати зусилля дослідників різних галузей знань, спрямованих на розробку теорії і практики підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

Лабораторія веде науково-дослідну роботу за такими напрямками фундаментальних досліджень у сфері педагогічних наук:

1. Теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих.
2. Інформаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки сучасного вчителя.
3. Розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства.
4. Загальнокультурний розвиток особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства.
5. Естетичні та етичні основи розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів.
6. Психологічні умови розвитку духовної культури педагогічного персоналу.
7. Психологія професійної орієнтації в системі педагогічної освіти.

8. Компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах.

9. Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

3. Основні напрями діяльності лабораторії

1. Здійснення експериментально-пошукової роботи.

2. Проведення спільних засідань, обговорення та рецензування розроблених матеріалів.

3. Упровадження результатів досліджень у практику.

4. Проведення наукових конференцій, «круглих столів», семінарів, консультацій.

5. Публікація навчально-методичних матеріалів.

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України:

1. Надає науково-методичну та інформаційну допомогу педагогічному колективу Житомирського державного університету з питань розробки теорії і практики підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

2. Бере участь у розробці і впровадженні в навчальний процес науково-методичних матеріалів з проблем підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

3. Здійснює експертизу науково-методичних робіт підготовлених Житомирським державним університетом.

4. Проводить спільно з Житомирським державним університетом виїзні засідання, науково-практичні конференції, семінари тощо.

Житомирський державний університет імені І.Франка :

1. Залучає викладачів, студентів та магістрантів до розробки теоретичних і методичних засад проблеми дослідження.

2. Надає базу для проведення теоретичних і практичних досліджень у галузі педагогічної освіти та освіти дорослих.

3. Бере участь у розробці і впровадженні в навчальний процес науково-методичних матеріалів з проблеми розробки теорії і практики професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

4. Готує до видання монографії, навчальні та навчально-методичні посібники для студентів.

5. Упроваджує в навчально-виховний процес матеріали, що спільно розроблені.

6. Проводить спільні науково-практичні конференції, семінари тощо.

7. Положення складено в чотирьох примірниках, два для Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, і два для Житомирського державного університету імені Івана Франка.

8. Міжвідомча науково-дослідна лабораторія здійснює свою діяльність на громадських засадах.

#### **4. Структура та підзвітність лабораторії**

1. До складу Лабораторії входять: завідуючий лабораторії, наукові співробітники.

2. У своїй діяльності Лабораторія підзвітна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного педагогічного університету імені І.Франка.

3. Лабораторія є науковим осередком, що становить структурний підрозділ ЖДУ імені І.Франка.



## РОЗДІЛ 1. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації та вивчення теорії і практики педагогічної освіти дозволяє дійти висновку, що професійно-педагогічна освіта орієнтується на дві взаємопов'язані групи детермінант:

- (1) суспільне замовлення;**
- (2) тенденції розвитку сучасного світу.**

### **1.1. СУСПІЛЬНЕ ЗАМОВЛЕННЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Суспільне замовлення знаходить певне відображення в освітніх державних документах.

У законі України "Про освіту" зазначається: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями". У "Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства".

Відтак, у цілому в державних освітніх документах йдеться про цілісний триєдиний розвиток:

- 1) гармонійної особистості як трансцендентного суб'єкта;
- 2) громадянина як патріотичного суб'єкта;
- 3) компетентного фахівця як суб'єкта діяльності.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цього триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісно-ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини.

**1. Формування особистості** постає наріжним завдання професійно-педагогічної освіти, оскільки в силу специфіки педагогічної професії "тільки особистість може виховати особистість". При цьому особистість може вважатися метою розвитку людини (І.Д. Бех, А.В. Петровський), оскільки за своїм визначенням особистість, "Я" людини – це унікальна і неповторна сутність, здатна здійснювати вільні вчинки, тобто бути вільною істотою – у протилежному разі людина постає біологічним роботом та втрачає людську сутність.

Свобода особистості – це, перш за все, свобода від детермінізму світу, коли поведінка людини набуває трансцендентно-надситуативного характеру, що реалізується як здатність людини вийти за межі зовнішньої доцільності, здатність подивитись на себе і ситуацію, а також і світ збоку (рефлексія). Крім того, свобода волі дозволяє людині поставати суб'єктом діяльності – перетворення себе і світу.

Відтак, здатність особистості до рефлексії, виходу за свої межі та межі світу у контексті поведінки означає:

**а)** здатність мислити, оскільки мислення у повному його сенсі є спроможністю до абстрагування (вихід за межі актуальної даності) та проведення узагальнення, що реалізується як процес філософського освоєння світу.

**б)** здатність до діяльності, коли об'єктами діяльності людини постає як світ, так і сама людина;

– це, у свою чергу, означає спроможність людини здійснювати вплив на середовище і себе, що передбачає розвиток вольових механізмів самоконтролю та здатності до самообмеження;

– це також означає здатність до цілетворення – спроможність ставити цілі (які постають надситуативними сутностями) та їх реалізовувати;

– здатність до творчості, коли діяльність виявляє перетворювальний характер; коли об'єктом творчості людини постає вона сама, то така діяльність в силу актуалізації механізму ціле творення постає процесом саморозвитку та самовдосконалення;

**в)** здатність до інтеграції зі світом у цілому, тобто осягнути світ як ціле в собі, а себе у світі, що, у свою чергу передбачає здатність до емпатії – спроможності встати на точку зору іншої людини, що можна разом із О.К. Тихомировим назвати головною ознакою "мудрої людини"; це також означає здатність людини інтегруватися у середовище на рівні афективно-перцептивної та ментальної (мислительної) психічних сфер; мислительна інтеграція зі світом означає його пізнання як цілого та багатогранного утворення.

**2. Формування громадянина** означає актуалізацію ціннісно-патріотичного, суспільно-корисного компонента індивідуальної та суспільної свідомості, коли людина (педагог) перетворюється на суспільну істоту. Цей процес у силу загальних закономірностей розвитку людини виявляє два діалектичних вектори, "два шляхи":

*Людина повинна пройти двома шляхами життя: Шляхом Вирушення та Шляхом Повернення. На Шляху Вирушення людина відчуває себе спочатку лише своєю "формою", своїм тимчасовим тілесним буттям, своїм відокремленим від всього "Я", знаходиться у своїх особистих межах, куди укладена частина Єдиного Життя, та живе користю лише особистого; потім користь її розширюється, вона живе не лише собою, але й життям своєї родини, свого племені, свого народу, і зростає її совість,*

*тобто сором користі тільки особистої, хоча усе ще живе вона спрагою "захоплення", жагою "брати" (для себе, для своєї родини, для свого племені, для свого народу). На Шляху ж Повернення втрачаються межі її особового та суспільного Я, закінчується спрага брати – і дедалі більше зростає жага "віддавати" (запозичене у природи, у людей, у світу): так зливається свідомість, життя людини з Єдиним Життям, з Єдиним Я, – починається її духовне існування (І.Бунін)*

**3. Формування компетентного фахівця** – це формування педагога-майстра, що передбачає актуалізацію професійних якостей, розвинених та узагальнених у творчій лабораторії І.А. Зязюна.

## **1.2. ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ СУЧАСНОГО СВІТУ**

Тенденції розвитку сучасного світу зумовлюють розгляд двох аспектів освіти: *загальних тенденцій розвитку освіти як соціального інституту та тенденцій розвитку вищої освіти*

### **1.2.1. ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВИТИ ЯК СОЦІАЛЬНОГО ІНСТИТУТУ**

Школа як найважливіший соціальний інститут відіграє ключову роль у розвитку сучасного суспільства, враховуючи, що основний зміст суспільного та індивідуального життя людини сконцентровано у сфері освітньої діяльності школи, яка виконує соціальне замовлення суспільства та постає провідним суспільним інститутом, значення якого, на думку Дж. Дьюї, важко переоцінити, оскільки школа може створити такий проект типу суспільства, який нам хотілося б здійснити; впливаючи на дітей у певному напрямку, ми поступово змінили б і характер дорослого суспільства.

При цьому сучасна освітня галузь увійшла у стан системної кризи, яка зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами та загрозами, з якими зустрівся людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття, що мають колосальні загальнопланетарні наслідки та докорінно змінюють соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Про зміст, сутність та наслідки такого критичного стану людської цивілізації йдеться у книзі А. Тоффлера "Шок майбутнього" (1974 р.), у доповідях Римського Клубу: "Межі зростання" (1973 р.), "Людство в зворотному пункті" (1977 р.); "Про новий міжнародний устрій" (1978 р.), у праці А. Печчеї "Майбутнє в наших руках" (1988 р.) та ін.

А.Н. Петров у книзі "Ключ до надсвідомості" зазначає, що передові країни вже давно вступили на шлях побудови інформаційного суспільства, в якому пріоритетне значення має не вироблення речовини й енергії,

а створення нових інформаційних технологій. Але чим далі вони просу-  
валися у своєму розвитку, тим більш залежними ставали від свого поро-  
дження... Вже повсюдно людина стає не управителем і розпорядником, а  
лише обслуговуючим персоналом або користувачем глобальних комп'ю-  
терних систем, які починають жити власним, незалежним від неї жит-  
тям... Будь-яка нова технологія активно формує не тільки декорації й об-  
ставини життя, але і сам спосіб сприйняття світу. Нині починають підт-  
верджуватися побоювання філософів про те, що успіх технічних наук по-  
роджує положення, коли до сутності людини стали відносити тільки те,  
що в принципі піддається математичному і технічному моделюванню [8].

М. Калашніков підкреслює: "ми стаємо свідками кризи виду "люди-  
на розумна", коли владу на Землі прагне захопити нова форма життя.  
Формуються величезні інформаційні суб'єкти, мережеві надістоти, які  
називаються големами. В них люди виступають як клітини одного супе-  
рмозку, його нейронами. І чим більш примітивними стають люди, тим  
для големів краще. Кліткам супермозків або деталям біологічних мере-  
жових комп'ютерів не потрібно бути складними. Це навіть шкідливо для  
големів. Неважливо, що самі люди при цьому щиро вважають себе віль-  
ним: насправді все інакше. Зверніть увагу, як гіпертрофовано розвива-  
ється все, що стосується зв'язку і телекомунікацій, зберігання і передачі  
інформації: Інтернет, сотовий зв'язок, супутникові канали, телебачення.  
Големи будують свої тіла, підсилюють зв'язність людей-нейронів. На  
шкоду всьому іншому! В останні сорок років науково-технічний прогрес  
потворно викривився і подекуди просто затупцювався на місці. Здається,  
ці тварюки не приймають космічної експансії, революції в енергетиці,  
справжнього прориву в медицині, житловій справі. Їм потрібна груба  
економіка нафти і газу. Або "винаходи", що зводяться до нескінченного  
поліпшення давніх розробок..." [5, с. 3-6].

Виникає потреба переходу від суворої класичної двозначної логіки  
(що постає мовою науки) до творчої багатозначної тризначної логіки.  
Так, у 2003 році вийшла книга Т. Оппенгеймера "*Мерехтливий розум*", де  
автор наголошує про ту шкоду, яку нанесли навчанням сучасні комп'юте-  
ри. Він переконливо показує згубність сучасної комп'ютеризації навча-  
льного процесу і робить висновок, що навчання треба рятувати повер-  
ненням до традиційних безкомп'ютерних методів, навряд чи здійснен-  
них. Але оскільки комп'ютери згубні не самим по собі, а прийнятою в них  
двозначною логікою, то, як вважає М.П. Бруснецов, реальним вирішен-  
ням проблеми є впровадження трійкового комп'ютера, що утілює живу,  
діалектичну логіку Аристотеля.

Перехід нашої планети в еру інформаційного суспільства тягне за  
собою принципи, якісні зміни людської цивілізації. Сьогодні вже не  
можна сказати, що у всі часи дорослі люди критикували молодих людей  
приблизно однаковою мірою. Сьогоднішні молоді люди значно відріз-

няються від своїх молодих попередників минулих часів. Влада, багатства, інтелектуально-моральний потенціал у світі істотно поляризуються, коли з одного боку має місце нечуваний феномен – “діти індиго”, а з іншого, моральні засади молодих докорінно змінилися. Якщо 50-100 років тому такі слова, як “хабарник”, “непорядна людина” та ін. сприймалися молодими людьми як образа, то зараз сприймаються як образа такі слова, як “лох”, “дурень”. Газета “*US Today*” опублікувала низку головних проблем, які хвилювали педагогічне товариство американської школи в 40-х і 80-х роках ХХ століття. У 40-х роках це: розмови на уроках, жування гумки, шум, біготня коридорами, погане шиккування перед заняттями, невідповідна одяг, бруд, то у 80-х роках це – наркоманія, алкоголізм, вагітність, суїцид, згвалтування, пограбування, хуліганство.

Зазначимо, що докорінна трансформація комунікативної сфери людської істоти відбувається на тлі глобалізаційних процесів: з появою Інтернету, мобільного зв'язку, значного збільшення та вдосконалення транспортних засобів експонентним чином активізується психологічна лабільність і мобільність людини у просторі та часі. Це в багато разів збільшує кількість і якість усіляких контактів між людьми, перетворює вид людини розумної на людину-комуніканта, людину-маніпулянта. Зазначений процес прискорює розвиток *засобів маніпуляції індивідуальною та масовою свідомістю*. Це призводить до того, що сучасний світ існує в атмосфері *тотального впливу всіх на всіх*, а успіх на життєвому терені нині досягає той, хто вміє здійснювати вплив на себе, людей і обставини.

При цьому “у вік електронних засобів масової інформації втратили відмінність періоди дитинства і дорослого життя. Поява телевізора перетворила, як стверджується, культуру в “емоційне споживання” кадрів, які змінюються на екрані кожні три секунди. Підраховано, що за перші п'ятнадцять років підліток проводить біля телевізора 16 годин, причому в кожній програмі він бачить як мінімум три сцени насильства. За свідченням нейропсихологів, це справляє надмірний вплив на праву півкулю, пов'язану з однобічним візуальним сприйманням зовнішнього світу, куди і переміщується активність дитини. У той же час нівелюється ліва півкуля, де розміщені центри мислення і мови... сучасна молодь більше уваги приділяє “агресивним формам культури”, які розповсюджуються із швидкістю епідемії завдяки поширенню засобів масової інформації. А книга як джерело духовного розвитку відступає на другий план” [6, с. 295-297].

Відтак, нині непомірно активізуються елементи видовищної культури, коли в силу розвитку відповідних електронних засобів масової інформації в багато разів збільшилась кількість інформаційних (аудіо-візуально) сигналів, які надходять до молодої людини. Водночас значно послабився *чинник книжково-вербальної інформації*. Останнє проявляється в тому, що діти сьогодні дуже мало читають книжки, зокрема ху-

дожньої літератури. Це призводить до примітивізації художньо-естетичної сфери людини, спотворюється функціональний зв'язок між півкулями її головного мозку. Залишаються нерозвиненими механізми відтворювальної уяви, вищий розвиток яких дозволяє читачеві не тільки відтворювати образи художніх творів, якими їх бачить письменник, але й повністю підпорядковувати свої образні процеси глибокому й точному аналізу тексту.

Якщо *психофізіологічною метою розвитку людської істоти* можна вважати досягнення стану функціонального синтезу півкуль (коли знаково-вербальна інформація, що сприймається переважно на рівні лівопівкульових психічних процесів, легко трансформується в образно-емоційну сферу правої півкулі, і навпаки), то нині різко зменшилися міжпівкульові трансформаційні процеси, зменшилась здатність людини до вербалізації та девербалізації інформації, тобто спроможність "одягати" у знаково-вербальні "шати" емоційно-образну інформацію, і протилежна спроможність до зворотної трансформації знака в образ, слова – в емоцію. Така трансформація має місце саме у процесі залучення молодої людини до художньої скарбниці людської цивілізації, що розвиває вміння людини генерувати образну інформацію у сфері власного художньо-естетичного уявлення, а це, у свою чергу, постає наріжною умовою розвитку творчого мислення.

Сама навіть їжа зараз докорінно змінилася: її генетичні модифікації, різні стабілізатори, підсилювачі смаку, барвники, консерванти, замінники натуральних інгредієнтів, біодобавки ... роблять їжу не тільки небезпечною для здоров'я (особливо для дітей), але й помітно знижують її енергетичну цінність, коли справджуються слова з Біблії про те, що в останні роки людина не зможе наситити себе їжею.

Важливим є також *протиріччя між двома протилежними цивілізаційними тенденціями*, перша з яких орієнтує розвиток людства у напряму соціально-економічної, культурно-політичної глобалізації. Друга – пов'язана з активізацією національних інтересів розвитку націй, народів, етносів.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "**інформаційний бум**". Людство ще ніколи не володіло таким незліченим обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених в океані інформації.

Е. Шредінгер відзначав, що ми успадкували від наших предків гостре прагнення до цільного, всеосяжного знання. Сама назва вищих інсти-

тутів пізнання – університети – нагадує нам, що споконвічно і впродовж багатьох століть універсальний характер знань – це єдине, до чого може бути повна довіра. Але розширення та поглиблення різноманітних галузей знань протягом останніх ста років поставило нас перед незвичайною дилемою. З одного боку, ми відчуваємо, що лише сьогодні починаємо здобувати надійний матеріал для того, щоб звести в єдине ціле все відоме, а з іншого, – стає майже неможливим для одного розуму повністю опанувати більш ніж однією невеликою спеціальною частиною науки [12].

На думку Б. Сітарської, однією з найбільших загроз у часі великих змін, характерних для сучасного світу, є відставання людей від темпу і наслідків змін, які ж вони самі провокують. Йдеться про новий тип загрози, який визнається як "людська прогалина", котра виникає внаслідок значно більшого зусилля, вкладеного у технічний і господарський розвиток, ніж у розвиток самих людей. "*Людська прогалина*" – це дистанція між зростаючою складністю світу і нашою здатністю її зрозуміти, що виникає із зростання створених людьми складностей, які не встигають за поступом наших здібностей [9, с. 263].

Пафос кризи пізнання знаходить відображення у поглядах Оноре де Бальзака: "Наука єдина, а ви розчленували її!". Бернард Шоу проблему спеціалізації знань висловив таким чином: "Будь-яка професія є змовою проти непосвячених". Д. О. Гранін інтерпретує обмеженість пізнання, зрозумілу ще давнім мислителем (у вигляді "філософського кола"), за допомогою відомого парадокса: "фахівець прагне пізнати все більше про все менше, поки не буде знати все про ніщо; філософ же пізнає все менше про все більше, поки не буде знати нічого про все".

В. І. Вернадський, аналізуючи значення ідеї єдності природи у контексті становлення наукової думки як планетарного явища ("*Філософські думки натураліста*", "*Праці з загальної історії науки*"), зазначав, що диференціація наукового знання, яка відбувається неперервно протягом останніх двох-трьох століть, сприяла зниженню значення цілісного світобачення, яке було притаманне, наприклад, давнім грекам.

Відтак, важливим постає аналіз шляхів подолання зазначених кризових явищ в освіті. Це передбачає звернення до наріжних тенденцій розвитку нашої цивілізації, в контекст яких освітня галузь є важливою розвивальною складовою, що забезпечує неперервність та цілісність функціонування архіскладного механізму сучасної людської цивілізації. Розглянемо ці тенденції більш докладно.

**Перша тенденція.** Глобальне експоненційне прискорення історичного розвитку планети.

Сучасна епоха займає особливе місце в історії людства. Ніколи раніше час розвитку людського суспільства не був таким "ущільненим", таким прискореним, як нині. Безпрецедентний за масштабом, глибиною і

темпом процес розвитку сучасного світу сприяє створенню унікальної історичної ситуації, коли, – писав С. Цвейг, – "як на вістря громовідводу накопичується вся атмосферна електрика, найкоротший проміжок часу вміщує в собі велику кількість подій".

Отже, як пише І. М. Д'яконов, у наш час феномен глобального прискорення історичного розвитку стає особливо помітним. 1 млн. років у палеоліті виявляється еквівалентним 40 рокам нашого часу, тобто, по суті, життю одного покоління. Від появи *Homo sapiens* до кінця першої первісної фази розвитку людства минуло не більше ніж 30 тис. років. Друга первіснообщинна фаза тривала приблизно 7 тис. років. Третя фаза (рання давність) продовжувалась близько 2 тис. років, а четверта (імперська давність) – 1,5 тис. років. П'ята фаза (середньовіччя) тривала вже близько 1 тис. років. Шоста (абсолютистська постсередньовічна) нараховує приблизно 300 років. Сьома капіталістична фаза продовжувалась не набагато більше ста років. Нарешті тривалість восьмої фази (посткапіталістичної) поки що неможливо точно визначити. Графічно відображені ці вісім фаз складаються в експоненціальний розвиток, який передбачає перехід до вертикальної лінії, або, точніше, до точки так званої "сінгулярності". Вертикальна лінія на графіку рівнозначна переходу в безкінечність. Щодо історії, то це поняття "безкінечності" втрачає сенс, адже подальші фази історичного розвитку, постійно прискорюючись, зміняться за роки, місяці, тижні, дні, години, секунди. Якщо не передбачити катастрофи, зазначає І.М. Д'яконов, тоді, очевидно, треба очікувати втручання якихось нових рушійних сил, що змінять ці графіки [5, с. 352-353].

**Друга тенденція.** Інтенсифікація інформаційних потоків на нашій планеті як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства.

Цей процес зумовлюється "інформаційним бумом", який став характерною прикметою ХХ та ХХІ століття. Так, одне видання "Нью-Йорк Тайм" містить інформації стільки ж, скільки в ХVІІ столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин у світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки ХХ століття обсяг наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувається кожний рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі, як бюлетені, звіти про конференції, симпозиуми, реферати друкувалося до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % щороку.

Суттєво, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань [11, с. 248]. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.



Зазначений процес відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Це, у свою чергу, позначається на кризовому розвитку школи взагалі та педагогічної науки зокрема. Як підкреслює О.В. Сухомлинська, "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з одного боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [10, с. 3-4].

З погляду С.У. Гончаренко, цей процес зумовлюється вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під потоком інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [2, с. 3]. При цьому, спостерігається надзвичайно швидкий *процес синтезу нових знань та технологій*, що створює значну проблему для професійної освіти, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Відтак, сучасність вимагає від спеціаліста спрямованості скоріше на реалізацію *принципу універсалізації знань та вмінь*, а не на їх конкретного змісту.

Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань, оскільки вони мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому керівник, маючи цілісну уяву про організацію, якою він керує, виявляє потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків. Важливим є й те, що у Японії відбувається перманентний процес підвищення кваліфікації усіх працівників, який дає можли-

вість постійно стежити за науковими розробками.

Поширюється тенденція до колективно-групових форм трудової діяльності. Такий підхід характерний для інноваційного розвитку керування соціально-економічними процесами та виробничими відносинами. Так, спостерігається перехід від вузької спеціалізації до інтеграції в характері управлінської діяльності. Відомо, що в умовах спеціалізації зростання продуктивності праці забезпечується дробленням робіт, функцій, знань. Більш спеціалізовані роботи потребують і значних зусиль з координації економічної діяльності, яка здійснюється головним чином управлінцями середнього рівня. Як наслідок – кількість рівнів управління постійно зростає, а кожен працівник відчуває все більше відчуження від власної діяльності та її результатів.

Зрозуміло, що шлях до надмірної спеціалізації (а у контексті освіти – профілізації) виявляється безвихідним. Виникає потреба у створенні самодетермінованого механізму самоврядування, який би здійснював саморегуляцію “зсередини”. Цей механізм (подібний до функціонального акту П.К. Анохіна, який передбачає тимчасове об'єднання функцій різних органів людського організму з метою вирішення певної актуальної проблеми у процесі його існування) реалізується в Японії шляхом використання самокерованих цільових команд керівництва, коли для вирішення конкретних завдань залучаються спеціалісти з різних служб та відділів того чи іншого виробництва. Тут принцип вузької спеціалізації кожного робітника змінюється підходом, за яким група робітників універсальної кваліфікації несе повну відповідність за певну ланку роботи – наприклад повністю збирає автомобіль. У результаті кількість операцій, що виконуються на окремому спеціалізованому робочому місці, значно зменшується, створюються інтегровані операціональні системи, коли люди та механізми можуть тимчасово об'єднуватись у єдине ціле, що дає можливість значно підвищити рівень продуктивності праці [1].

**Третя тенденція**, яка впливає з перших двох, пов'язана із потребою людини навчатися впродовж життя, що актуалізує такі форми сучасної освіти, як *неперервна освіта та дистанційне навчання*.

У теорії і практиці неперервної освіти особливо акцентується увага на освіті дорослих за межами базової освіти, що тлумачиться як процес здобуття і підвищення професійної кваліфікації, перепідготовки в процесі зміни професій, освіта в ході адаптації до мінливих соціальних умов, дозвільна освіта та ін. У сучасному суспільстві ідея неперервної освіти набуває характеру парадигми науково-педагогічне мислення. Так у Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті однією з освітніх стратегій нашої держави – визначає освіта впродовж життя.

У світовій педагогіці категорія "неперервна освіта" тлумачиться за допомогою таких понять, як "триваюча освіта", "довічна освіта", "довічне навчання", "перманентна освіта", "подаліше освіта", "освіта дорослих" та

ін.

До поняття неперервної освіти відноситься й "освіта, що відновляється", яка означає отримання освіти "вздріб" протягом усього життя, *відхід від практики тривалої освіти в навчальному закладі, відірваної від трудової діяльності, коли освіта перемежовується з іншими видами діяльності.*

Ідея про необхідність перманентної освіти людини, збільшення і відновлення її професійних знань не нова, однак у різні епохи вона звучала по-різному й увагу до даної ідеї, до її значущості диференціювалося педагогам і суспільством. Зазначимо, що посилення значущості неперервної освіти зумовлено й загальною кризою системи освіти, характерною на межі століть у різних країнах, а саме: 1) криза соціалізації, коли система освіти вже не забезпечує гармонічне входження людини в реальне соціальне середовище; 2) нарощування розриву між освітою і культурою, коли фахівець засвоює в кращому випадку знання, але не цінності культури; 3) постійно зростає відставання освіти від сучасної науки, яка розвивається, що врешті-решт призводить до "заниження людського в людині", оскільки неосвічена у певному сенсі людина легко стає об'єктом маніпуляції, у тому числі й у процесі свого професійного самовизначення і розвитку [7].

Таким чином, неперервна освіта не обмежується визначеними термінами навчання і стінами навчальних закладів, а набуває ознак життєдіяльності, тобто процесу розвитку особистості протягом усього соціально активного життя, коли саме соціальне життя набуває ознак безперервного освітнього процесу [3].

**Четверта тенденція** пов'язана із розвитком людиномірної, людиноцентричної освіти.

Домінантні в кінці ХХ століття мегатенденції розвитку світової спільноти зумовили становлення людиноцентричної освітньої парадигми нової постіндустріальної фази розвитку, яка орієнтована на звільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів поведінки і споживацької ідеології. Ця парадигма (що виявляє орієнтацію на самодетермінантні засади життєдіяльності людини) пов'язана із посиленням людиноцентристського, ціннісно-світоглядного аспекту педагогічної думки. Відтак, виходячи із сучасних цивілізаційних імперативів, можна дійти висновку, що освіта має стати ціннісно орієнтованою і надавати ціннісно закарбовані знання, коли знання не тільки інформують, але й формують особистість. Актуальним виявляється суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя та учня, побудований на засадах принципів педагогіки співробітництва, за умов рівноправного положення вчителя та учня щодо Істини, а передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу відкриття знань.

**Висновки.**

1. Реформи сучасної освітньої галузі мають проводитись на довготерміновій основі, тобто не базуватися на політиці тимчасового "латання дір", оскільки від школи як соціального інституту залежить розвиток всього суспільства у всій цілісності його компонентів.

2. Школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується зокрема через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, варто категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне зростання обсягів інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному навчальному терміну.

3. Школа, яка на відміну від інших ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, міждисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, окремий талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні шкільного маршруту слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузько профільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини за умови еволюційного руху від загального до часткового.

Отже, освітня галузь має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах системи освіти, яка склалася, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з

4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у розвинених країнах світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства в цілому, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати певним "плацдармом" для навчання впродовж життя.

### **Список літератури:**

1. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С.У. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
2. Вознюк О.В. Динаміка та структура економічних феноменів: спроба філософського синтезу / О.В. Вознюк, О.Р. Тичина. – Житомир: Волинь, 1998. – 132 с.
3. Гуманистические тенденции в непрерывном образовании в России и США / Под ред М. В. Кларина, И. Н. Семенова. – М, 1994. – 356 с.
4. Дьяконов И.М. Пути истории. От древнейшего человека до наших дней / И.М. Дьяконов. – М., 1994. – 400 с.
5. Калашников М. Сверхчеловек говорит по-русски / М. Калашников, Р. Русов. – М. : АСТ, 2006. – 640 с.
6. Коваль Л.Г. Соціальна педагогіка / Соціальна робота: Навч. Посібник / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверева, С.Г. Хлебик. – К.: ІЗМН, 1997. – 392 с.
7. Новиков П.М. Опережающее профессиональное образование: Научно-практическое пособие / П.М. Новиков, В.М. Зуев. – М.: РГАТИЗ. 2000. – 266 с.
8. Петров А. Ключ к сверхсознанию / А. Петров. – М.: Культура, 1999. – 176 с.
9. Сітарська Барбара Теоретичні і методологічні засади дидактичних завдань з педагогіки у процесі підготовки та вдосконалення вчителів: Переклад з польської мови Ігор Родюк / Барбара Сітарська. – К. : Основа, 2005. – 364 с.
10. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
11. Чалдини Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 272 с.
12. Шредингер Э. Что такое жизнь с точки зрения физики / Э. Шредингер. – М.: Изд. Ин. лит., 1947. – 146 с.

### ***1.2.2. РОЗВИТОК ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕНДЕНЦІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ***

Динамічний розвиток сучасної педагогічної науки характеризується пошуком фундаментальних підходів до побудови навчально-виховного процесу, що знаходить відображення в освітніх документах України, в яких зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті швидких змін техніки і технологій, неперервного експонентного зростання обсягів інформації і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один

із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсализації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Сучасне педагогічне бачення професійної діяльності вчителя на засадах ціннісних орієнтацій навчально-виховного процесу значною мірою ґрунтується на досягненнях педагогічної теорії.

Система освіти суспільства має відповідати його стратегічним завданням. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні підкреслено те, що освіта має стати стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [5]. Проте стан справ у галузі освіти, темпи та глибина перетворень не повною мірою задовольняють потреби особистості, суспільства й держави. Глобалізація, зміна технологій, перехід до інформаційно-технологічного суспільства, утвердження пріоритетів сталого розвитку, інші властиві сучасній цивілізації риси зумовлюють розвиток людини як головну мету, ключовий показник та основний важіль сучасного прогресу, потребу в радикальній модернізації галузі; ставлять перед державою, суспільством завдання забезпечити пріоритетність розвитку освіти і науки, першочерговість розв'язання їх нагальних проблем [3].

Особливе місце в загальнодержавній системі освіти України займають вищі навчальні заклади, які мають, насамперед, працювати на перспективу розвитку суспільства. Академік В.П. Андрущенко наголошує, що вища школа покликана формувати інтелект нації, від цього залежить її майбутнє [1]. Парадигма розвитку освіти України у XXI ст., зокрема вищої, зумовлюється якісними характеристиками суспільства майбутнього. За прогнозами вчених-футурологів, XXI ст. характеризуватиметься такими основними проявами: розвитком інформаційних технологій, загальною комп'ютеризацією та системним програмуванням усіх сфер виробництва, широким використанням лазерної техніки й мікропроцесорів, застосуванням телекомунікацій зі зворотним зв'язком тощо. Усе це змінить ритм і стиль суспільного й індивідуального життя людей, що стануть більш інтенсивними, індивідуально відповідальними, творчими. Життя вимагатиме інтелектуально розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, самовдосконалення, що передбачає володіння фундаментальними знаннями [4]. Викладене зумовлює необхідність формування нових вимог до освіти, насамперед професійної.

Таким чином, вища освіта має бути фундаментальною, базуватися на сучасних досягненнях науки, здійснюватися за новітніми педагогічними технологіями. Професійно підготовлений фахівець – це особистість, громадянин з високим рівнем культури, морально-духовними цін-

ностями, Суспільно неконтрольований розвиток техніки й технології, упровадження масштабних технічних проектів спричинили глобальну кризу цивілізації. Вихід з кризи можливий лише шляхом здійснення освітньо-інтелектуальної, освітньо-виховної модернізації в системі освіти, й передусім у професійній освіті.

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації дозволяє дійти висновку, що професійна школа, яка об'єднує вищі навчальні заклади всіх рівнів, має зробити крок до розв'язання складних сучасних проблем. ВНЗ і науково-дослідні інститути України мають достатній науковий та інтелектуальний потенціал, щоб упродовж 10-15 років перебудувати систему професійної підготовки фахівців у світлі нових світоглядних, соціальних і економічних потреб та новітніх тенденцій [2]. Тому освітня діяльність у ВНЗ має ґрунтуватися на таких основних постулатах:

1) відповідність освіти потребам соціально-економічного розвитку суспільства;

2) забезпечення інтелектуального розвитку особистості, оволодіння нею ефективними методами самостійної пізнавальної діяльності;

3) формування у молодих поколінь високих морально-духовних якостей на засадах загальнолюдських і національних цінностей;

4) розвиток високої екологічної культури й відповідальності за збереження довкілля.

Розв'язання цих складних завдань залежить насамперед від цілеспрямованої, науково обґрунтованої діяльності педагогів вищої школи, які володіють науковими знаннями з теорії та методики професійної освіти.

При цьому модернізація вищої освіти в Україні потребує врахування загальних тенденцій розвитку систем вищої освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У межах реформ у сфері вищої освіти [2; 6], що відбуваються на Заході, можна виділити певні тенденції:

**1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок.** Її сенс полягає в тому, що в структуру освітнього має закладатися процес вироблення навичок пошукової, конструкторської, винахідницької діяльності. Як свідчить аналіз досвіду США, Японії, де це має пріоритетне значення у промислово орієнтованих дослідженнях і розробках, в яких беруть участь майбутні фахівці, досягнуті значні результати, зафіксовані у відповідних документах. Визначені ідеї проголошуються як найважливіша складова національного багатства. Кількість представлених патентів на винахід у рік складає в Японії 150 тис., в США – 75 тис. Помітно відстають від них країни, де не такі великі якісні зрушення у науково-технічній інженерній освіті: ФРН – 30 тис., Великобританія – 22 тис. Ще складнішою є ситуація у Франції, де спостерігаються три чверті індустріально-орієнтованих досліджень мають дипломи і па-

тенти зарубіжного походження, що свідчить про її певну науково-технічну залежність від інших країн Заходу.

**2. Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей в категорію «нездібних».** Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується думка про можливість всіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості учнів засвоювати навіть „важкі” предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації. Чітко простежується тенденція розширення (до 35%) обсягу навчального часу, що відводиться на «ядро» загальної освіти, включаючи математику, природничонаукові дисципліни, основи інформатики. Особлива увага приділяється математичній, природничонауковій і технологічній освіті.

**3. Перебудова освітнього процесу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності.** Слід урахувати й те, що традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем в ході навчання, вичерпується, лед тільки вводиться у використання. Наприклад, період «напіврозпаду» спеціальних інженерних знань складає нині від 2 до 5 років. Ні безперервна освіта, ні індивідуальна робота над собою, ні перепідготовка не компенсують цей розрив, якщо істотно не зміниться освітня система у бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки із загальнотеоретичних і гуманітарних дисциплінах. Істотним компонентом науково-технічної освіти має стати освоєння стратегій технологічного переозброєння виробництва, спрямованих на оволодіння майбутніми науковими кадрами теоретичними програмами здійснення стратегічних змін у процесі психологічної адаптації до них і створення таких умов, за яких вони самі будуть націлені на постійне оновлення виробництва.

З іншого боку, потребують посилення теоретичні дослідження у сфері педагогіки, що передбачає аналіз, оцінку, систематизацію емпіричного й узагальненого матеріалу з позицій певної концептуальної парадигми. Суть узагальнення пролягає у виокремленні найбільш істотних рис, особливостей передового або новаторського досвіду, що забезпечує можливість використання нових ідей в інших умовах. Теоретичному дослідженню в педагогіці можуть підлягати як окремі методи, форми, способи, технології навчання й освіти, так і система виховної практики, що склалася; необхідно також спиратися на базові теоретичні концепції і діяльність відомих науково-педагогічних шкіл.



**4. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу** шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Також передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою компактних методик.

**5. Активний пошук нової методичної системи**, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб учень/студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт навчального процесу. Силами соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається «гайден» – служба для цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

**6. Упровадження принципів безперервної освіти**, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народні будинки (Німеччина, Нідерланди); громадські мережі саморегульованої освіти (США); інформаційно-навчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок (Японія). Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність позитивного освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх шаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

**7. Істотно трансформується зміст вищої освіти**, що передбачає посилення соціальної і гуманітарної складових освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу. Для прикладу, у технічних вузах США 25% часу відводилося на гуманітарні предмети. У Массачусетському технологічному університеті – провідному технічному університеті США студент на кожному курсі здає той або інший гуманітарний предмет. Причому це не логізований курс, наприклад, історії країни, а курс, що вимагає творчого збагнення особистості. Могутній науково-технічний ривок Японії зна-

чною мірою був підготовлений перебудовою системи освіти з істотним підвищенням ролі етики і естетики в загальному циклі дисциплін, що викладалися. Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти в західних країнах спрямовані на: виключення з навчальних програм матеріалу, який має тільки історичне значення або має виключно описовий характер і може вивчатися факультативно; модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення, що полегшує студентам розуміння і використання набутих знань у вирішенні актуальних проблем у сфері техніки і технології; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюють передумову для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес [7, с. 578-579].

Загалом, провідною новацією у вирішенні цієї проблеми є стандартизація, яка аналізується і впроваджується як в державах з децентралізованою системою освіти (США, Великобританія та ін.), так і в країнах, де завжди існували державні навчальні плани і програми. Починаючи із середини 80-х рр. ХХ ст. більшість країн світу прагне до стандартизації змісту освіти. При цьому, якщо перша група країн під тиском промислових кіл робить спроби створення стандартів шляхом підвищення «планки», розширення змісту освіти, то друга – намагається або скоротити обсяг обов'язкового змісту, або виділити з нього базову освіту, необхідну для всіх. При цьому не завжди застосовується термін «стандарт». Уживаються поняття «базовий (основний) зміст», «стрижень (ядро) змісту», «загальнонаціональний зміст освіти» та ін. Проте суть їх одна – розробка державних вимог до базового змісту освіти, обов'язкового для всіх.

Важливо, що Україна приєдналась до Болонського процесу, то доцільним є визначення змін-тенденцій, які відбуваються в українській державі за останні роки у контексті зазначеного процесу [6]. За цей час відповідно до плану дій створено групу супроводу Болонського процесу при Міністерстві освіти і науки України та Національну групу промоутерів Болонського процесу; студентська рада стала кандидатом у члени Національних студентських спілок Європи (ESIB); має місце прогрес у запровадженні Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS) та додатків до диплома європейського зразка, також сектор вищої освіти України більшою мірою залучений у ЄПВО. Розпочато роботу з розробки національної системи кваліфікацій. Розроблено плани щодо покращення та координації заходів із забезпечення якості на національному рівні. Ведеться робота щодо отримання випускниками вищих навчальних закладів додатку до диплома європейського зразка. У подальшому передбачено: розробку системи забезпечення якості відповідно до Стандартів та рекомендацій забезпечення якості у ЄПВО; запровадження третього циклу підготовки; підвищення рівня працевлаштування бакалаврів; підвищення мобільності викладачів і студентів; розширення зв'язків між вищими

навчальними закладами та громадськістю. Реалізується принцип неперервності та наступності програм підготовки фахівців на другому та третьому циклах навчання.

В Україні формується система моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка використовує при оцінюванні діяльності міжнародні показники (індикатори), а також існує національна система моніторингу якості та визначення рейтингу вищих навчальних закладів з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування і акредитації. Вживаються заходи як на урядовому, так і інституційному рівні для підвищення мобільності студентів і персоналу та подолання основних перешкод, що дає можливість спростити процедуру перевodu студентів з одного вищого навчального закладу в інший за рахунок трансферу та накопичення кредитів ECTS. Бакалавр будь-якого університету може продовжувати навчання на другому циклі іншого університету. Міжнародній академічній мобільності значною мірою сприяють двосторонні договори обміну студентами. Розвиваються різноманітні форми підтримки талановитих студентів і молодих науковців для навчання та стажування в провідних зарубіжних університетах і дослідницьких центрах. Один з важливих напрямів – забезпечення рівного доступу до вищої освіти;

Крім того, ведеться робота щодо підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках. Так, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами. Продовжується підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, удосконалення їх компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави та системи вищої освіти. Спрямовано зусилля на розроблення та впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) для підвищення якості змісту професійної освіти і навчання, приведення його відповідно до вимог роботодавців і підготовки конкурентоспроможних педагогів. Передбачено розробку сучасних механізмів врахування вищими навчальними закладами потреб ринку праці з метою сприяння працевлаштуванню випускників.

Проведений аналіз дозволяє дійти висновку, що модернізація системи вищої освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських і світо-

вих культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

### **Список літератури:**

1. Андрущенко В.П. Основні тенденції розвитку вищої освіти на рубежі століть // Вища освіта України. — 2001. — № 1. — С 11-17.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. — Тернопіль: Навчальна книга, Богдан, 2004. — 384с.
3. Закон України "Про вищу освіту" // Голос України. — 2002. — 5 березня.
4. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття // Освіта України. — 2002. — 28 грудня.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта України. — 2002. — 23 квітня.
6. Болонський процес. Національний звіт: 2007-2009. — К., 2010.
7. Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія / Сост. Е.С. Рапацевіч. — Мн.: "Соврем. слово", 2005. — 720 с.

## РОЗДІЛ 2. ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ДЕЯКИХ АКТУАЛЬНИХ ЇЇ АСПЕКТІВ

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався через кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість швидше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальні темпи розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводять до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Тому проблеми підготовки фахівців у професійній школі є об'єктом уваги педагогічної науки вже декілька десятиліть. Їх досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці (Н.В. Абашкіна, В.Ю. Биков, Ю.Я. Бобало, Г.П. Васянович, П.М. Воловик, Р.С. Гуревич, О.А. Дубасенюк, І.А. Зязюн, Я.Г. Камінецький, О.Е. Коваленко, Н.Г. Ничкало, Т. Нейлор, Л.П. Пуховська, Л.М. Романишина, В.К. Сидоренко, С.О. Сисоєва, М.І. Сметанський, І. Хейстер, П.А. Яковишин, Т.С. Яценко та ін.). Проблемам формування готовності особистості до професійної діяльності присвячені дослідження К.О. Абульханової-Славської, Г.О. Балла, А.В. Брушлинського, С.Я. Батишева, О.М. Леонтьєва, Я.Л. Коломинського, Н.Л. Коломинського, В.В. Чебишевої та ін.

Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти, особливо у контексті оцінювання її якості.

**(1)** В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань,

умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формування у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги [7], поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак) [8]. Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійних розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

**(2)** Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в

студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принципової труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення [9, с. 81].

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б враховувала здатність студента використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

**(3)** Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соціальним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же “вищого Я” визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції “системно-рольового підходу до формування особистості” [1; 6]. В авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в “людині-гвинтику”, в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатовікової історії.

За таким підходом особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у “Я-сфері” – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) особистості виступають об'єктивні пока-



зники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості [1; 6].

Підкреслимо, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існуванням людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом [12], який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всіх речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б.С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом [2].

Таким чином, “вище Я” реалізується у площині духовного рівня розвитку людини. Як надроль людини “вище Я” реалізується в рамках “нейтральної” рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, ди-

соціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій “зовнішньої доцільності” [4, с. 16-30].

Відтак, зазначені особливості процесу професійної підготовки виявляють потребу в розробці відповідних методик оцінювання її якості.

**(4)** Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”) [5; 10]. Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є використання *евритмії* – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів [3].

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі "*Збагнути неосяжне*" [11, 6–22]. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших. А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Таким чином, оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчість) потребує оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*") потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

### Список літератури:

- Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.
- Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.
- Ионова Е.Н. Вальдорфская педагогика: Генетико-методологические аспекты / Е.Н. Ионова. – Харьков: Бизнес-Информ., 1997. – 300 с.
- Кудрявцев В. Т. Выбор и надситуативность в творческом процессе : опыт логико-психологического анализа проблемы / В. Т. Кудрявцев // Психологический журнал. – Т. 18. – 1997. – № 1. – С. 16-30.
- Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні пролеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206.
- Таланчук Н.М. Системно-социальная концепция школьного воспитания / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СССР, 1991 – 22 с.
- Тарнопольський О. Б. Питання впровадження нейро-лінгвістичного програмування у викладанні іноземних мов / О.Б. Тарнопольський // Педагогіка і психологія. – 2001. – № 1 (30). – С. 43–49.
- Трансформация личности: нейролингвистическое программирование /Анализ и комментарии О. Ксендзюк. – Одесса: Хаджибей, 1995. – 352 с.
- Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
- Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.
- Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
- Kohlberg, L. The cognitive-developmental approach to moral development / L. Kohlberg. – Phidelta Kappan, 1975. – 312 p.

## **2.1. СИНЕРГЕТИЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЗНАНЬ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми, яка виявляється у поширенні двох протилежних тенденції сучасної науки – універсалізації та інтеграції знань з одного боку, та їх науково-технічної спеціалізації – з іншого.

Подібним же чином маємо протиріччя між тенденцією щодо посилення розподілу праці, наукової спеціалізації (у педагогіці – це розвиток профільної освіти), а з іншого – тенденцію до розвитку міждисциплінарного наукового синтезу, який впливає з феномену, що отримав назву "інформаційний бум", який став характерною прикметою ХХ століття. Так, номер "Нью-Йорк Тайм" містить інформації стільки ж, скільки в XVII столітті за все життя перероблялось людиною. Нині за 40 хвилин в світі генерується стільки ж інформації, скільки її є в Британській енциклопедії. Якщо в 70-ті роки ХХ століття об'єм наукової інформації подвоюється кожні 5 років, то в 80-ті цей процес триває кожні 2 роки, а в 90-ті подвоєння відбувалось кожен рік. Відомо, що у 1980 році в світі видавалося більш ніж 100 тис. наукових журналів, де публікувалися більше 2 млн. статей; у рік видавалося більш ніж 10 тис. наукових книг; спеціальні публікації, такі як бюлетені, звіти про конференції, симпозиуми, реферати видавалися до 2 млн. за рік, при цьому темп цих видань зростає на 10 % за рік.

Відтак, "поглиблення процесу спеціалізації наук призвело до того, – пише І. Г. Грабар, – що в деяких галузях знань обсяг публікацій практично неозорий. У процесі дослідження вчених, як правило, витрачає левову частку часу на вивчення новітньої літератури за своїм фахом" <sup>1</sup>. Цю проблему В. Чалідзе коментує таким чином: "Продовження інформаційного буму раніше або пізніше має привести цивілізацію до відмовлення від звичаю цитувати всіх попередників. Прийдеться розділити пізнання й історію пізнання" <sup>2</sup>.

При цьому важливо, що інформаційний бум зумовлений, перш за все, багатократною репродукцією та повторенням вже відомої інформації, а не зростанням кількості нових знань <sup>3</sup>. Уперше в історії людства ідеї і технології трансформуються у часі швидше, ніж покоління людей.

Загалом, людство ще ніколи не володіло таким незліченим обсягом інформації, але воно ще ніколи не знаходилося настільки далеко від розуміння своєї сутності, пізнання якої виявилось роздробленим, розпорошеним у сфері множини наукових дисциплін, потоплених у океані інформаційного буму.

Все це вимагає побудови такої педагогічної системи, яка б забезпечила впровадження в освітню галузь синтетичного знання, що формується на основі міждисциплінарних зв'язків. Синергетика – один із новітніх наукових напрямів – може вважатися провідною галуззю міждисциплінарних досліджень, що поширюються на всі сфери суспільного буття. Сучасні наукові дослідження засві-

---

<sup>1</sup> Грабар І. Г. Передмова / І. Г. Грабар // Світ людини: проблеми комплексного вивчення / Вознюк О. В., Тичина О. Р. – Житомир : Волинь, 1997. – С. 3–4.

<sup>2</sup> Чалдіни Р. Психологія впливання / Р. Чалдіни. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 272 с. – С. 6.

<sup>3</sup> Там само, с. 248.

дчують, що синергетична парадигма сприяє глибокому пізнанню таких складних нелінійних відкритих систем, як суспільство та різних його підсистем, зокрема й освіти

Актуальною є кардинальна трансформація освітньої галузі України, яка потребує врахування синергетичних принципів її самоорганізації як відкритої соціальної системи. Тому на сучасному етапі розвитку педагогічної науки концепція синергізму в навчанні та вихованні набуває інтенсивного розвитку, а ідеї синергетики знаходять широке застосування в освітньому просторі, коли педагогічні системи починають аналізуватися в термінах синергетичної теорії самоорганізації.

Одним із наслідків поширення синергетичної парадигми пізнання світу є організація знань в системі освіти відповідно до принципів міждисциплінарного синтезу.

Тому проблема застосування принципів синергетики в освітній галузі стає предметом дослідження багатьох науковців, коли актуальним постає розробка **системи інтегративних, синтетичних, фундаментальних знань в освітній сфері**, зокрема й у сфері професійно-педагогічної підготовки.

Слід сказати, що проблема організації й відбору змісту освіти вивчається Ю. К. Бабанським, І. Я. Лернером, В. В. Краєвським, П. І. Підкатовським та ін. Зараз стає зрозумілим, що у вищій школі поряд з традиційними текстами, наочним матеріалом слід вводити нові форми подання знань, які в свою чергу зумовлюють пошук засобів їх подання в дидактичному процесі та методів щодо переробки інформації – навчально-пізнавальних операцій, методів навчання і викладання <sup>4</sup>, оскільки навіть однакова за змістом інформація може бути втілена в різноманітну форму <sup>5</sup>.

Загалом, можна говорити про певні традиційні форми організації навчальної інформації, такі як *структурування, розгортання, стиснення, спрощення, ущільнення, візуалізація*.

Згідно із **структуралізмом** як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов’язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень.

Суттєво, що поняття “структура” (лат. *structura* – будова, порядок зв’язку) не тотожне поняттю “склад” або “будова”. Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв’язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому.

---

<sup>4</sup> Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. – С. 188.

<sup>5</sup> Орлов В. И. Содержательная учебная информация / В. И. Орлов // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 23–27.

Відтак, термін "структура" є більш глибоким, ніж термін "склад" <sup>6</sup>. Як зазначає Т. А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її функціонування як цілісної єдності <sup>7</sup>. Таким чином, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вбирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього" <sup>8</sup>.

Відтак, структура, як філософська категорія є формою існування змісту. Відповідно, структурування навчальної інформації постає процесом, що полягає у спеціальній побудові навчального матеріалу, у спрямуванні на обробку, цільову орієнтацію наукової інформації і її адаптацію до навчальних умов" <sup>9</sup>. При цьому можна виділити певні **принципи структурування навчальної інформації** у вищій школі:

1. *Системність* спрямовується на системну репрезентацію навчальних знань, на їх чітку логічну структуру, на доступний систематизований характер організації знань.

2. *Інтерактивність* забезпечує ефективний зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу, між студентом і навчальною інформацією.

3. *Модульність* структурування навчальної інформації передбачає її організацію на модульній основі, коли матеріал розбивається на декілька автономних модулів, кожен з яких ділиться на менші окремі одиниці до яких відносяться теми, блоки та ін. При цьому обсяг модулів має бути оптимальним за розміром і мати закінчений, логічний, цілісний характер.

4. *Адаптивність* структурування навчального матеріалу охоплює такі характеристики як варіативність, персоналізацію, гнучкість, дозування навчальної інформації, нелінійність інформаційних структур. При цьому зазначений принцип передбачає адаптацію навчальної інформації до інтелектуального рівня і потреб студентів. Ефективна реалізація принципу адаптивного структурування інформації досягається шляхом створення нелінійних структур розгалуженого алгоритму змісту навчальної інформації, а також врахуванням психолого-педагогічні і навчальні характеристики студентів, їх мотиваційні психологічні настанови.

---

<sup>6</sup> Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с. – С. 69.

<sup>7</sup> Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 124 с.

<sup>8</sup> Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с. – С. 69.

<sup>9</sup> Медведева А. С. Технологии представления математических знаний / А. С. Медведева // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч. 1. – С. 142-145; Медведева А. С. Дидактичні можливості теорії стиснення інформації у процесі вивчення математики / А. С. Медведева // Наша школа. – 2002. – № 5. – С. 54-56.

Можна також говорити про окремі традиційні способи побудови навчальної інформації – *розгортання, згортання, спрощення, візуалізація*.

На думку В. С. Блохіна, ефективна передача навчальної інформації може відбуватися тільки на рівні її оптимального згортання, оскільки максимально розгорнута інформація може бути незрозумілою через її складність, в той час як при надмірному згортанні ступінь сприйняття повідомлення також знижується<sup>10</sup>. Відтак, згортання і розгортання є два протилежних діалектичних процеси, нерозривно пов'язаних один з одним, що і забезпечує інформативність повідомлення.

Одним із основних способів розгортання інформації є текст, який традиційно розкриває зміст підручника та забезпечує послідовне і максимально повне викладання і аргументацію навчального матеріалу. При цьому текстовий компонент диференціюється на основні, доповнюючі і пояснювальні тексти, які можуть бути представлені у різних формах – знаковій (письмовій), аудіо, відео та ін. При цьому, незалежно від форми, інформацію можна розглядати у вигляді лінійної, концентричної, спіральної та змішаної структури<sup>11</sup>.

Дослідження у галузі лінгвістики Дж. Ципфа засвідчили, що принцип згортання інформації в мові існує у вигляді різноманітних мовленевих штампів, абрєвіатур, термінологічності (лексичне згортання), а також формул, схем, графіків, малюнків (знакове згортання). Таким чином, якщо розгортання навчальної інформації намагається внести уточнення, аргументацію для того, щоб забезпечити надійність каналу комунікації, то згортання спрямоване на економію мовленнєвих засобів.

Можна також говорити про феномен "спрощення знання", який вивчає А. І. Уємов. Під цим поняттям він розуміє міру компенсації постійно зростаючої складності знання<sup>12</sup>. Спрощення як засіб зниження надмірності інформації, передбачає як пошук більш простої знакової форми адаптації навчального матеріалу (перефразувати, сказати іншими словами), так і мінімізацію існуючої системи під час навчання (відкидання непотрібної, надмірної інформації)<sup>13</sup>.

Процес спрощення знань<sup>14</sup> передбачає її організацію за *кумулятивним принципом*, коли має місце зменшення обсягу інформації шляхом більш короткого узагальненого її викладення. Відтак, розвиток науки приводить до того,

---

<sup>10</sup> Блохин В. С. Знаковые модели как средство рационализации познавательной деятельности школьников при решении физических задач / В. С. Блохин // Психологические проблемы рационализации деятельности : Межвузовский тематический сборник. – Ярославль : Ярослав. гос. ун-т, 1979. – Вып. 5. – С. 110-121.

<sup>11</sup> Якунин В. А. Педагогическая психология / В. А. Якунин. – СПб : Изд-во "Полиус", 1998. – 638 с.

<sup>12</sup> Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

<sup>13</sup> Архангельский С. И. Лекции по теории обучения в высшей школе / С. И. Архангельский. – М. : Высш. шк., 1974. – 384 с.; Курбатов В. И. Социальное проектирование / В. И. Курбатов, О. В. Курбатова. – Ростов-на-Дону, 2001. – 416 с.; Сухонин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухонин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.; Уемов А. И. Логические основы метода моделирования / А. И. Уемов. – М. : Мысль, 1971. – 311 с.

<sup>14</sup> Блюменау Д. И. Проблемы свертывания научной информации / Д. И. Блюменау. – М. : Наука, 1982. – 166 с.

що деякі елементи активного фонду науки (суми знань) через їх активне якісне перетворення (появи положень більш глибокого узагальнюючого характеру) переходять у пасивний фонд (масу знань)<sup>15</sup>. О. І. Михайлов зазначає, що "часто те, на виклад чого 100 років тому назад потрібно було цілий курс лекцій, тепер можна пояснити за декілька хвилин за допомогою двох-трьох написаних на дошці формул"<sup>16</sup>.

Ще одним видом репрезентації навчальної інформації є її візуалізація, застосування мультмедіа з метою викладення змісту освіти. Феномен візуалізація в освіті з'явився в кінці ХХ століття разом із розповсюдженням комп'ютерних технологій і застосуванням мережі Інтернет. Він означає, що "у навчанні будуть все більше використовувати зображення, образ, моделі, знаки, відсуваючи тексти на задній план"<sup>17</sup>. Важливо, що інтерес педагогів до проблеми візуалізації знань зростає саме у зв'язку із технічними можливостями сполучення різних форм подання інформації, які швидко зростають і стають більш доступними<sup>18</sup>.

Розглянемо три головні інноваційні напрями щодо вирішення актуальної проблеми **організації знань у системі професійно-педагогічної підготовки**.

### **1. Проблема наукової й предметної інтеграції знань**

Один із інноваційних напрямів такої розробки реалізується у **науковій інтеграції**, яку можна назвати процесом взаємопроникнення, ущільнення, уніфікації знань, що об'єктивно детермінується взаємопроникненням різних видів і компонентів матеріально-виробничої й суспільно-політичної діяльності людей та базується на філософському принципі єдності світу, всезагального зв'язку предметів та явищ.

Загалом, інтеграцію знань, яка постає основою цілісного сприйняття й пізнання світу, методичним засобом навчально-виховного процесу, знаходилась у центрі наукової уваги таких педагогів, як Я. А. Коменський, І. Песталоцці, В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський. Я.А. Коменський вважав, що світ актуалізується як ціле, де все знаходиться у взаємному зв'язку, і тому знання про світ мають викладатися у тому ж самому зв'язку, при цьому для формування в учнів цілісної системи знань важливим є встановлення зв'язків між навчальними предметами. Видатний педагог писав, що "всі знання виростають з одного коріння – навколишньої дійсності, мають між собою зв'язки, а тому повинні вивчатися у зв'язках"<sup>19</sup>.

Ж.-Ж. Руссо, який шукав "засоби, щоб зближувати всю масу уроків, розсіяних в багатьох книгах, звести їх до однієї загальної мети, яку легко було б бачити, цікаво простежити..."<sup>20</sup>. Ж.-Ж. Руссо вважав, що всебічно розвинута людина

---

<sup>15</sup> Сухотин А. К. Гносеологический анализ емкости знания / А. К. Сухотин. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 1968. – 203 с.

<sup>16</sup> Михайлов А. И. Основы информатики / А. И. Михайлов, А. И. Черный, Р. С. Гиляревский. – [2-е изд.]. – М. : Наука, 1968. – 756 с. – С. 89.

<sup>17</sup> Педагогика / под ред. Пидкасистого П. И. – М. : Педагогическое общество России, 1998. – 640 с. – С. 188.

<sup>18</sup> Мануйлов В. Г. Введение в технологию разработки педагогических мультимедийных мастер-шаблонов / В. Г. Мануйлов // Информатика и образование. – 2001. – № 2. – С. 70-77.

<sup>19</sup> Коменский Я. А. Мир чувственных вещей в картинках / Я. А. Коменский ; под ред. и со вст. проф. А. А. Красновского. – [изд. 2-е]. – М. : Учпедгиз, 1957. – С. 26

<sup>20</sup> Педагогическое наследие / [Коменский А. Я., Локк Дж., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Г.]. – М. : Педагогика, 1989. – С. 261



обов'язково знайде відповідну до її природних нахилів діяльність і опанує її; Й. Герbart обґрунтував психологічний аспект взаємозв'язку знань, на основі якого від дійшов висновку, що за умови зв'язаного викладання матеріалу учні отримують навички швидше і повноцінніше, ніж за ізольованого вивчення предметів. При цьому велике значення Й. Герbart надавав узгодженості, систематичності знань. На необхідність взаємозв'язку знань також вказував А. Дістерверг, який вважав, що кожен предмет вимагає того, щоб його зрозуміли, розуміння всіх наук, або хоча б розумно використаних їх елементів.

Й. Г. Песталоцці, аналізуючи процес виховання людини у контексті дії фізико-механічних законів, визначав необхідність усвідомлення зв'язку всіх знанневих конструктів, що утворюють у мозку людини цілісну картину світу, із об'єктивними зв'язками у природі, коли систематизація всіх існуючих в світі явищ і предметів має здійснюватися за принципом подібності <sup>21</sup>. Відтак, Й. Г. Песталоцці запропонував ідею трудової школи, в якій поєднав практичне й теоретичне навчання

К. Д. Ушинський наголошував на тому, що різні предмети мають викладатися у тісному зв'язку один з одним, коли знання й ідеї, які репрезентуються різними науками, мають складати органічний зв'язок <sup>22</sup>. К. Д. Ушинський дав глибоке психолого-педагогічне обґрунтування світоглядної ролі міжпредметних зв'язків, коли розглядав структуру науки. Це дозволило йому показати, що крім спеціальних понять, які належать кожній науці, є поняття, спільні для багатьох, а деякі й для всіх наук. Рівень інтеграції знань у науці стає ознакою її зрілості, результатом внутрішніх закономірностей її розвитку.

Проведений А. Я. Данилюком аналіз засвідчив, що історія інтеграції в освіті ХХ століття виявляє *три етапи* <sup>23</sup>:

Перший етап – кінець ХІХ – поч. ХХ ст. – (П. П. Блонський, Дж. Дьюї, Г. Кершенштейнер, А. С. Макаренко, С. Л. Рубінштейн, С. П. Шацький та ін.) – пов'язується з розвитком ідеї "трудої школи" та характеризується концептуальним оформленням двох протилежних організаційних принципів предметності (навчання структурується за видами культурної діяльності) і комплексності (комплексний характер подачі матеріалу).

Другий етап – 50-70-ті рр. ХХ ст. – обґрунтування принципу міжпредметних зв'язків (П. Р. Атутов, С. Я. Батищев, М. М. Левіна, Н. Л. Лошкарєва, П. М. Новіков та ін.), які дозволяють включити в освітній процес не лише внутрішньопредметні, але і міжпредметні знання, що змінює традиційний характер освіти та створює відповідні умови для якісно нової системи організації освіти. У 70-80-х роках ХХ ст. у педагогіці йшлося про інтегративний підхід переважно до формування наук, світогляду учнів.

Третій етап – 80-90-ті рр. ХХ ст. – розвиток *педагогічної інтеграції* (Г. І. Герасимов, К. Ю. Колесіна, В. Т. Фоменко та ін.), коли поняття "міжпредметні зв'яз-

---

<sup>21</sup> Песталоцци И. Г. Развивающее школьное обучение / И. Г. Песталоцци // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / И. Г. Песталоцци. – М. : Педагогика, 1981. – Т. 1. – 1981. – С. 50

<sup>22</sup> Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / К. Д. Ушинський. – К. : Рад. шк., 1983. – Т. 1. – С. 192–417., с. 195

<sup>23</sup> Данилюк А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на Дону, 2001. – 22 с.

ки" поступово замінюється на поняття "інтеграція", "педагогічна інтеграція" <sup>24</sup>. Відтак, у 90-х роках ХХ ст. інтеграцію почали розглядати як дидактичний принцип.

Термін "інтеграція" означає відновлення, заповнення, об'єднання в ціле деяких частин. У "Філософському енциклопедичному словнику" *"інтеграція"* визначається як "сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле ... різнорідних частин і елементів" <sup>25</sup>. У "Великому енциклопедичному словнику" термін "інтеграція" у широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану <sup>26</sup>.

"Енциклопедія освіти" визначає *інтегративний підхід в освіті*, як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісності знань різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми <sup>27</sup>.

Відтак, *інтеграція* може розумітися як інтегративний процес, що веде до інтегративного продукту, коли досягається новий рівень системної цілісності об'єктів, що виявляють системні властивості цілого.

У результаті контент-аналізу наукових джерел, у яких представлені тлумачення поняття "інтеграція" в різних галузях знань, М. Ю. Прокоф'єва виокремлює наступні сутнісні характеристики інтеграції: як явище, яке має двоєдину природу і виступає, з одного боку, як процес, а з іншого – як результат; як стан цілісності, що має такі якісні характеристики, як взаємозв'язок, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність; як процес злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що призводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів; як якості функціональної умови існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку <sup>28</sup>.

Окремо можна говорити про інтеграційні форми навчання (інтеграційний урок, інтеграційний семінар, інтеграційна лекція, інтеграційний іспит, інтеграційний день), інтеграційні форми освіти (культурно-освітній центр, гуманітарно-педагогічний центр, цілісна школа), інтеграційні технології (проблемне навчання, вітагенне навчання, контекстне навчання), інтеграцію навчання і вихо-

---

<sup>24</sup> Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования : сб. науч. трудов АПН СССР НИИ ОП. – М : Изд-во АПН СССР, 1983. – 125 с.

<sup>25</sup> Философский энциклопедический словарь / [главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов]. – М. : "Советская энциклопедия", 1983. – С. 210

<sup>26</sup> Большой энциклопедический словарь / [под ред. А. М. Прохорова]. – М. : Науч. изд-во БРЭ ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.

<sup>27</sup> Енциклопедія освіти / [гол. редактор В. Г. Кремень] / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 356

<sup>28</sup> Прокоф'єва М. Ю. Интеграция педагогической подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений и учителей начальных классов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Прокоф'єва М. Ю. – Ялта, 2008. – 268 с.

вання, теорії і практики, класної і позакласної роботи тощо <sup>29</sup>.

Відтак, термін "*інтеграція*" практично не вживався до XIX століття. На межі XIX-XX століть відбувається процес "цементації наук", утворення зв'язків між раніш розпорошеними науковими галузями, з'являються нові міждисциплінарні напрями дослідження. У XX столітті філософи намагаються створити єдину уніфіковану науку, використовуючи апарат математичної логіки як засіб аналізу, де значний вплив на ідею інтеграції мав принцип редукціонізму. Це дозволило дійти висновку, що ціле має розглядатися як надсумативна, нададдитивна єдність, а завданням інтегральної логіки є синтез цілого на основі уявлень про властивості частин. Тут можна говорити також про органіцизм як шлях інтеграції знань, що характеризується об'єднанням різних частин для збільшення цілісного кожного шляхом установаження взаємозв'язків з іншими частинами чи знанням у цілому.

Як пише В.Р. Ільченко, *інтегративний підхід в освіті* – це підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. При цьому, результатом зазначеного інтегративного підходу можуть бути цілісні системи знань різних рівнів – цілісність знань про соціальну (у тому числі педагогічну), природну, космопланетарну дійсність; предмета, курсу, розділу, теми. Важливо, що у практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, застосуванню методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів та учнів, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань. Це відбувається на основі міждисциплінарних підходів до їх організації.

Слід зазначити, що у вітчизняній педагогіці на основі інтегративного підходу розроблено концепцію цілісної природничо-наукової освіти, теоретичні та методичні засади формування змісту освітньої галузі "*Природознавство*", систему навчально-методичних комплектів до неї (програми, підручники, посібники до учнів, учителів); опрацьовано теоретичні та методологічні основи інтеграції, втілення їх у змісті та навчальному процесі професійної освіти. Можна виділити напрями, за якими поєднуються предметні галузі: 1) близькі природничі й гуманітарні науки: математику, мову й історію; 2) різні природничі науки; 3) теоретичні (фундаментальні) й прикладні науки; 4) природничі науки з гуманітарними; 5) природничі й суспільні науки; 6) іноземні мови і їхнє культурне середовище.

Відтак, інтеграція в освіті виконує такі функції: освітню, виховну, розвивальну, психологічну, методологічну, організаційну. При цьому інтеграція може мати різні форми: предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну, концептуальну тощо.

---

<sup>29</sup> Арцишевська М. Р. Інтеграція змісту освіти: [монографія] / М. Р. Арцишевська, Р. А. Арцишевська. – Луцьк: "Вежа" Волин. нац. ун-ту ім. Л. Українки, 2007. – 316 с.; 12. Браже Т. Г. Інтеграція предметів в сучасній школі / Т. Г. Браже // Література в школі. – 1996. – № 5. – С. 150–156.; Іванчук М. Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал (Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання) / М. Г. Іванчук. – Чернівці: Рута, 2004. – 360 с.

У педагогіці, філософії освіти розглядаються різні види інтеграції і відповідно інтегративного підходу: сутнісна, холістська, поліцентрична, філософська, технологічна, особистісно-орієнтована інтеграція; застосовуються різні субмеханізми інтеграції: закон, метафізикація, мережа теорій, картина світу тощо.

В Україні проблеми інтегративного підходу в освіті вирішуються науковцями Києва, Львова, Полтави, Луцька, Тернополя, Дніпропетровська.

У АПН України працює науково-методичний центр інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999), в Інституті педагогіки АПН України – лабораторія інтеграції змісту освіти (м. Полтава, 1999 р.; керівник – В. Р. Ільченко). У цих закладах розробляються філософські, психологічні, дидактичні основи інтеграції змісту освіти в дошкільній освіті, початковій, основній, старшій школі, визначається вплив цілісної освіти на стан здоров'я учнів, розвиток вербального і невербального інтелекту, на мотивацію навчання, формування соціальної зрілості учнів.

У Росії інтегративний підхід в освіті розробляють учені Санкт-Петербурга (І. Ю. Алексашина), Москви (Ю. А. Пен-тін). У США інтегративний підхід розробляється в Каліфорнійському університеті інтегральних досліджень. Університетом штату Меріленд (округ Балтімор) субсидується проект ESIP (Elementary Science Integration Project), призначений для дослідження інтеграції науки. В Огайо діє Асоціація інтегративних досліджень (The Association for Integrative Studies – AIS), заснована з метою обміну ідеями серед науковців та адміністраторів в усіх галузях науки і мистецтва щодо проблем, пов'язаних з інтегративними дослідженнями. У Парижі діє Міжнародний Центр Трансдисциплінарних досліджень, мета якого – встановлення природи й характеристик потоків інформації, що циркулює між різними галузями знання. Відтак, як вважає В. Р. Ільченко, прагнення до інтеграції в освіті є загальнокультурною тенденцією<sup>30</sup>.

Як пише Г. К. Селевко, термін "інтеграція", що означає "об'єднання, з'єднання, підсумовування", в педагогічних технологіях застосовується в декількох значеннях.

З філософської-педагогічної точки зору інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Це також поняття, що відображає фундаментальні умови будови будь-якої системи.

Суть принципу педагогічної інтеграції (який є провідним у розвитку сучасних освітніх систем) полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають школярам уявлення про цілісну картину світу.

При цьому можна говорити про **концепцію інтеграції в освіті, яка базується на таких теоретико-методологічних основах:**

- **Принцип взаємодоповнюваності** природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання

---

<sup>30</sup> Енциклопедія освіти / Академія пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень – К. : ЮРІНКОН ІНТЕР, 2008. – 1040 с. – С. 356.

- *Синергетичний підхід*: спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

- *Системний підхід*: інтеграція – система систем, результат систематизації вищого порядку.

- *Гносеологічний підхід*: інтеграція – це спосіб і процес формування багатовимірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємній доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

- *Герменевтичний підхід*: інтеграція – це принцип, який виявляється в перетворенні всіх компонентів освітньої системи у напрямку об'єднання, узагальнення, розробки інтеграційних освітніх програм, навчальних курсів, уроків, заходів, отримання інтеграційних результатів освіти та ін.

- *Діяльнісний підхід*: інтеграція – це засіб, що забезпечує цілісне пізнання світу і здатність людини системно мислити при розв'язанні практичних задач; створення умов для становлення в учнів особистісно-багатовимірної картини світу і пізнанні себе в цьому світі.

- *Інформаційний підхід*: інтеграція – провідна тенденція оновлення змісту освіти – велика науковознавча проблема. Головним завданням тут є інтеграція каналів інформаційної взаємодії учнів і студентів зі світом в його цілісності і розмаїтті, актуалізація природних можливостей багатовимірного сприйняття дійсності. Об'єктами інтеграції в навчальному пізнанні можуть виступати: види знань, система наукових понять; закони, теорії, ідеї; моделі об'єктивних процесів.

- *Розвивальне навчання*: з позицій розвитку особистості інтеграція створює умови для: виходу на вищий рівень осмислення буття; вдосконалення індивідуально-особистісного апарату пізнання; розвитку свободи мислення; сформованості креативності учнів <sup>31</sup>.

Інтеграція знань засвідчує їх доцільність, а такі аспекти організації наукового знання, як закономірність, необхідність і випадковість у контексті використання інтегрованих знань, виражаються більш логічно та повно (І. М. Козловська). Відтак, інтеграція знань сприяє їх повноті: однакова кількість інтегрованих знань є дидактично повноціннішою, ніж предметних. За таким підходом знання набувають оперативності й мобільності як готовності їх застосовувати у схожих і варіативних ситуаціях, що сприяє більш ефективному володінню способами їх застосування. Інтегративні знання набагато легше та творчо реалізовувати вихованцями у нових ситуаціях, оскільки сам інтегративний підхід уже з самого початку готує всіх учасників навчального процесу до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Тому інтегративний підхід покладено в основі творчої діяльності, оскільки він передбачає вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу (Б. Т. Камінський).

---

<sup>31</sup> Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий / Г. К. Селевко. – М. : Нар. образование, 2006. – Т. 1. – 845 с. ; Т. 2. – 816 с. – Т. 1. – С. 451-452.

При цьому *інтеграцією* можна розуміти процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, установами, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, у структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів<sup>32</sup>.

Сукупність теоретичних положень, що пояснюють сутність феномена інтеграції у сучасній педагогіці об'єднані загальним поняттям "інтегративний підхід": у результаті інтеграції раніше самостійні елементи поєднуються та певним чином синтезуються у цілісну систему на основі встановлення функціональних взаємозв'язків, взаємного переходу та доповнення, керування, зближення теорій навчання і виховання, об'єднання в системах організації освіти та його змісту.

Загалом, **проблеми інтегрованого підходу в освіті досліджуються у сучасній педагогічній теорії та практиці за напрямками:**

- методологічні проблеми інтеграції (С. У. Гончаренко, І. М. Козловська, Ю. І. Мальований та ін.);
- використання інтегративно-диференційованого підходу до структурування змісту знань та освіти, зменшення багатопредметності, укрупнення освітніх галузей (Л. В. Дольнікова, В. В. Серіков);
- генералізація змісту навчальних предметів (концепція внутрішньо предметної інтеграції – В. І. Загвязинський);
- формування системи знань інтегративними методами (О. І. Джулик);
- поєднання в одних просторово-часових координатах різних технологій, методів, прийомів (концепція синтезу дидактичних систем – Л. А. Артемєва, В. В. Гаврилюк, М. І. Махмутов);
- укрупнення династичних одиниць (П. М. Ерднієв);
- інтеграція змісту професійної освіти (Р. С. Гуревич, Я. М. Собко);
- особливості інтегративних процесів у професійно-технічній школі (Д. І. Коломієць);
- взаємозв'язки інтеграції та диференціації (В. Ф. Моргун);
- структурування інтегрованих знань та цілісність змісту природничо-наукової освіти (В. Р. Ільченко, А. В. Степанюк, Б. Є. Будний);
- проблеми розробки інтегрованих курсів (К. Ж. Гуз, В. Р. Ільченко, В. К. Сидоренко, Н. О. Талалуєва, Л. Б. Лук'янова);
- технології інтегрування навчальних предметів (наприклад, фізика + хімія – А. І. Гуревич);
- інтеграція у ступеневій освіті (Ю. Ц. Жидецький);
- імовірно-статистичні аспекти інтеграції (В. Й. Якиляшек);
- інтеграція елементів контролю у навчанні (Л. І. Джулай);
- інтеграція у теоретичному та виробничому навчанні (Т. Д. Якимович);
- інтегративне навчання з використанням комп'ютерної техніки у професійній підготовці (Р. М. Собко);

---

<sup>32</sup> Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с. – С. 376.

- формування дидактичних комплексів у професійно-технічній освіті інтегративними засобами (Б. Т. Камінський);
- інтеграція загально технічних та гуманітарних знань (Л. В. Сліпчишин);
- екологічна освіта;
- глобальна, холістична, цілісна освіта;
- громадянська освіта;
- поєднання в єдине ціле виховання та навчання, навчання та праці, зусиль школи та громадськості.

Слід зауважити, що інтеграція може розглядатися як: важливий важіль оптимізації кінцевого результату професійного навчання, умова, засіб підвищення ефективності і скорочення термінів оволодіння основами професійної майстерності майбутніми фахівцями (А. П. Біляєва); процес чи стан відбудови, відновлення, поповнення, поєднання раніше ізольованих частин (І. М. Козловська), як створення великих педагогічних одиниць на основі взаємозв'язку різних компонентів навчально-виховного процесу (В. С. Безрукова).

До головних *способів інтеграції відносяться*: уніфікація, універсалізація, категоріальний синтез, екстраполяція, узагальнення, моделювання, систематизація; інтеграція пов'язана з якісними і кількісними перетвореннями взаємодіючих елементів.

Таким чином, теоретичні положення педагогічної інтеграції постають функцією і методом педагогічного пізнання, інструментом перетворення психолого-педагогічної практики. Як методологічне знання педагогічна інтеграція спроможна забезпечувати наступність традиційного и нового, теоретичного знання і практичного досвіду. Як інструмент перетворення практики, педагогічна інтеграція здатна виключати дублювання, тобто оптимізувати педагогічний процес, приводити до створення нових теоретичних й практичних об'єктів, таких як концепцій, теорій, педагогічних систем, нових навчальних курсів, видів діяльності, зміна середовища, створення нових моделей, технологій, дидактичних засобів.

У цілому інтеграція є необхідною умовою модернізації змісту освіти, сприяє формуванню цілісної системи знань, умінь та навичок вихованців, розвитку їх мислення, творчих можливостей. Відтак, інтегративний підхід в освіті та, взагалі, розвитку людини покликаний на основі інтеграції окремих розвивальних аспектів отримати надрезультат – нові системні властивості цілого – цілісну особистість.

***Інтеграція***, що як ***загальнонауковий принцип дедалі більше застосовується у побудові педагогічної дійсності***, передбачає врахування багатоманітності ознак елементів, які інтегруються, причому в процесі накопичення кількісних ознак і виникнення нової якості зберігаються індивідуальні риси інтегрованих елементів (принцип єдності, якості та кількості).

Можна говорити також і про основні філософські *концепції інтеграції знань* – концепція єдності світу та всезагального зв'язку явищ; концепція інтеграції знань як вияву творчості у діяльності людини (Я. М. Собко). Таким чином, можна говорити про *метапредметну інтеграцію* як шлях формування змісту освіти (І. М. Козловська, А. В. Хуторський), що актуалізує нове дидактичне поняття –

"метапредмет" (А. В. Хуторський), зміст якого базується на системі фундаментальних освітніх об'єктів<sup>33</sup>.

Слід сказати, що еволюція інтегративних знань постає діалектичним процесом, на початковому етапі якого у дитини виявляється саме інтегративне, тобто цілісне сприйняття дійсності. Зі вступом до дитячого садка ця цілісність починає руйнуватись системами соціалізації через "суворі кордони" між окремими розділами програми або предметним викладанням "вузькими" спеціалістами. Тому знання, які одержують діти, мало пов'язані між собою (так, наприклад, на занятті з малювання дошкільнята малюють "Дівчинку в зимовому пальті", а на аплікації – викладають "Качечку"). На цьому етапі ми спостерігаємо поширення принципу спеціалізації в освітньому просторі. І лише коли людина досягає зрілого віку вона, будучи обтяженою життєвим досвідом, природним чином немов би повертається до дитинства з його цілісним емотивним сприйняттям дійсності.

Зазначене вище вимагає реалізацію актуального завдання щодо збереження у дитини інтегрального сприйняття дійсності через застосування інтегрованих занять та курсів, що виявляють якісно новий рівень синтезу знань дітей та об'єднують навколо певного заняття чи теми різнорідні знання. Відтак, синтез цих знань дозволяє досягти різнобічного розгляду об'єкта, показати взаємозв'язок явищ, інтенсивно формувати у дитини розумові операції аналізу, порівняння, узагальнення та ін. При цьому це є особливо важливим для розвитку в дітей світоглядних, людинознавчих, екологічних, комунікативних умінь, понять.

Крім того, *інтегративні знання* набагато легше застосовувати учням у нових ситуаціях, оскільки сам *інтегративний підхід* уже з самого початку готує учнів до необхідності виходити за рамки звичайних ситуацій (Г. Я. Дутка). Таким чином, *інтегративний підхід передбачає, вміння комплексного застосування знань, їх синтезу, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу* (Б. Т. Камінський)<sup>34</sup>.

## **2. Концептне (фреймове) структурування навчальної інформації**

Важливим є також розвиток інноваційного напрямку структурування навчальної інформації, який отримав назву "**концептне (фреймове) структурування**". Фрейм (анг. *frame* – рамка, основа, скелет) – це "мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової приводить до того, що це явище, факт

---

<sup>33</sup> Козловська І. М. Метапредметна інтеграція як засіб формування змісту професійної освіти / І. М. Козловська // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : збір. наук. праць / за ред. М. М. Козяра та Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 2. – С. 71–74.; Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

<sup>34</sup> Смірнова В. О. Інтегрований підхід до структурування змісту правових знань у професійно-технічному коледжі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.04. – "Теорія і методика професійної освіти" / В. О. Смірнова. – К., 2009. – 21 с. – С. 8.



або об'єкт перестають правильно упізнатися (класифікуватися)" <sup>35</sup>. М. Мінський, який розробив теорію фреймів у галузі штучного інтелекту, довів, що процеси людського мислення базуються на численних фреймах, таких, наприклад, як фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). При цьому деякі фрейми є вродженими, а деякі формуються у процесі навчання <sup>36</sup>.

Зазначена орієнтація на досягнення цілісних навчальних сенсів найбільш рельєфно виражається словами Б. М. Неменського: "...коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуюмо до "мінімуму", фактично поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах йти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто "звернути" знання науки "у насіннячко", щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність – можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева – з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною" <sup>37</sup>

### **3. Фундаменталізація освіти та знань**

Проблема оптимальної організації навчальної інформації також вирішується у контексті інноваційного напрямку – **фундаменталізація освіти та знань**, їх глобалізація, що в новому сучасному розумінні освіти виробляються самою особистістю і є результатом внутрішньої творчої активності, продуктом еволюції і самоорганізації мислення <sup>38</sup>. Цей напрям заснований на ідеї К. Д. Ушинського щодо стиснутого, компактного викладу нового матеріалу.

На сучасному етапі розвитку науки як форми суспільної свідомості знання застарівають вже протягом 10-15 років, у той час коли у системі освіти виявляється потреба у введенні нових знань у зміст навчання. При цьому застарілі знання залишаються, тому перед освітою постає важливе завдання згортання змісту навчального матеріалу, а також вчасна й обґрунтована архівація другорядних і застарілих знань, що найбільш ефективно забезпечується інтегративними методами. Це, у свою чергу, потребує розробки нових парадигмальних напрямів педагогічної науки, її орієнтацію не на чинну "підтримувальну систему освіти", а на реалізацію концепції "випереджальної освіти", яка орієнтується на майбутнє, на ту соціальну реальність, у якій студенти опиняться після отри-

---

<sup>35</sup> Психология. Словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд. испр. и доп.]. – М. : Просвещение, 1990. – 494 с. – С. 462.

<sup>36</sup> Минский М. Фрейм для представления знаний / М. Минский. – М. : Педагогика, 1988. – 205 с.

<sup>37</sup> Неменский Б. М. Пути очеловечивания школы / Б. М. Неменский // Новое педагогическое мышление / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1989. – С. 106–130. – С. 130.

<sup>38</sup> Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с.

мання освіти.

Загалом, "ситуація, яка склалася у світі, актуалізує проблему пошуку нової парадигми освіти, сутність якої визначають **фундаментальність, цілісність і спрямованість на задоволення інтересів особистості**, учасники міжнародного симпозиуму ЮНЕСКО визнали, що фундаментальна освіта має формувати глибокі теоретичні знання, критичне мислення і бути спрямованою на розв'язання проблем глобальної етики і глобальної відповідальності як принципових норм нового гуманізму. Нова парадигма освіти спрямована на формування здатності отримувати роботу та успішно її виконувати" <sup>39</sup>.

При цьому можна говорити про два підходи цього напрямку – фундаменталізація освітніх об'єктів та фундаментальні знання й поняття.

Відповідно до першого підходу, серед освітніх об'єктів існують фундаментальні, тобто такі, які мають дві грані свого вияву для суб'єкта його пізнання – реальну і ідеальну. "Ідея об'єкта належить ідеальному світові поняття, вона більш універсальна, ніж реальний об'єкт, оскільки властива різним об'єктам з різних областей (наприклад, у двох реальних беріз є загальна ідея берези, у берези і сосни є загальна ідея дерева, у дерева і водорості є загальна ідея рослини, у природних і культурних процесів є загальна ідея руху). Водночас, фундаментальний освітній об'єкт має дві форми вияву в освітніх стандартах – реальну і знаннєву. Реальна – відбивається безпосередньо в обов'язкових для вивчення об'єктах дійсності: деревах, тваринах, художніх та інших текстах, предметах мистецтва, технічних пристроях, побутовому оточенні, явищах природи і культури, соціальних та інших практиках; знаннєва – у поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, у художніх принципах, культурних традиціях тощо" <sup>40</sup>.

При цьому, "фундаментальні об'єкти служать джерелами освіти людини протягом усього її життя, їх не можна пройти, вивчити в якому-небудь предметі або класі. І людина, що формується, що пізнає, завжди буде повертатися до головних понять, до проблем, які називають вічними" <sup>41</sup>. Загалом способи пошуку фундаментальних освітніх об'єктів у різних навчальних галузях А. В. Хуторський поділяє на три групи:

1) аналіз науки або початкової сфери діяльності, коли у відповідній навчальному предметові, науці або сфері діяльності виділяють реальні предмети і явища (у фізиці – фізичні явища, речовини в різних станах, фундаментальні поля і взаємодії, елементарні частки; у хімії – речовини і процеси їх перетворення; в історії – предмети і події історичного значення тощо);

2) аналіз навчального предмета, коли в навчальних курсах виділяють ключові методологічні елементи, відшуковують відповідні їм об'єкти реальної дійсності, які й переводять на первинні стадії навчального пізнання;

---

<sup>39</sup> Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с. – с. 68.

<sup>40</sup> Там само, с. 245.

<sup>41</sup> Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с. – С. 200.

3) рефлексивний аналіз навчальної діяльності, тобто фундаментальні освітні об'єкти можуть бути виявлені безпосередньо під час освітньої діяльності <sup>42</sup>.

Відповідно до другого підходу важливими є фундаментальні знання та поняття, які відображають фундаментальні властивості природи і водночас є універсальними засобами пізнання (симетрія, відносність, невизначеність), тобто такі, які дають інформацію про найбільш загальні, основоположні властивості матерії (поле, речовина, лептони, кварки, бозони, спин, імовірність, фундаментальні константи). Відтак, фундаментальними вважають знання, які лежать в основі наукового світогляду, на їхній базі формується уявлення про наукову картину світу; при цьому "саме наукові знання є фундаментальними, причому ті з них, які становлять ядро наукових теорій. Методологічні знання відображають загальні закономірності процесу наукового та навчального пізнання" <sup>43</sup>.

С. Я. Казанцев виділяє стратегічні напрями фундаменталізації навчання: створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, триваложивучих; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій <sup>44</sup>.

При цьому до фундаментальних знань нині відносять не тільки логіко-математичні і природно-наукові знання, але і соціально-психологічні, філософські, культурно-історичні, а також суспільно-політичні тощо). Загалом, "процес фундаменталізації являє собою збільшення об'єму і ролі дисциплін загальнонаукового циклу; посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану; перебудову циклу професійних дисциплін (посилення уваги до світоглядних і соціальних проблем); забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця (методи пізнавальної, професійної, комунікативної і аксіологічної діяльності); вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури тощо" <sup>45</sup> (рис. 1.).

---

<sup>42</sup> Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. для вузов] / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.

<sup>43</sup> Гільбух Ю. Інноваційний експеримент у школі. На допомогу початкуючому дослідникові / Ю. З. Гільбух, М. І. Дробноход. – К., 1994. – 156 с. – С. 63.

<sup>44</sup> Казанцев С. Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С. Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.

<sup>45</sup> Романовський О. Г. Професійна підготовка майбутнього фахівця у контексті фундаменталізації сучасної освіти / О. Г. Романовський // Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності : зб. наук. праць / за заг. ред. І. А. Зязюна ; Інститут педагогічної освіти дорослих АПН України. – К.; Харків : НТУ "ХПІ", 2009. – С. 132–138. – С. 134.

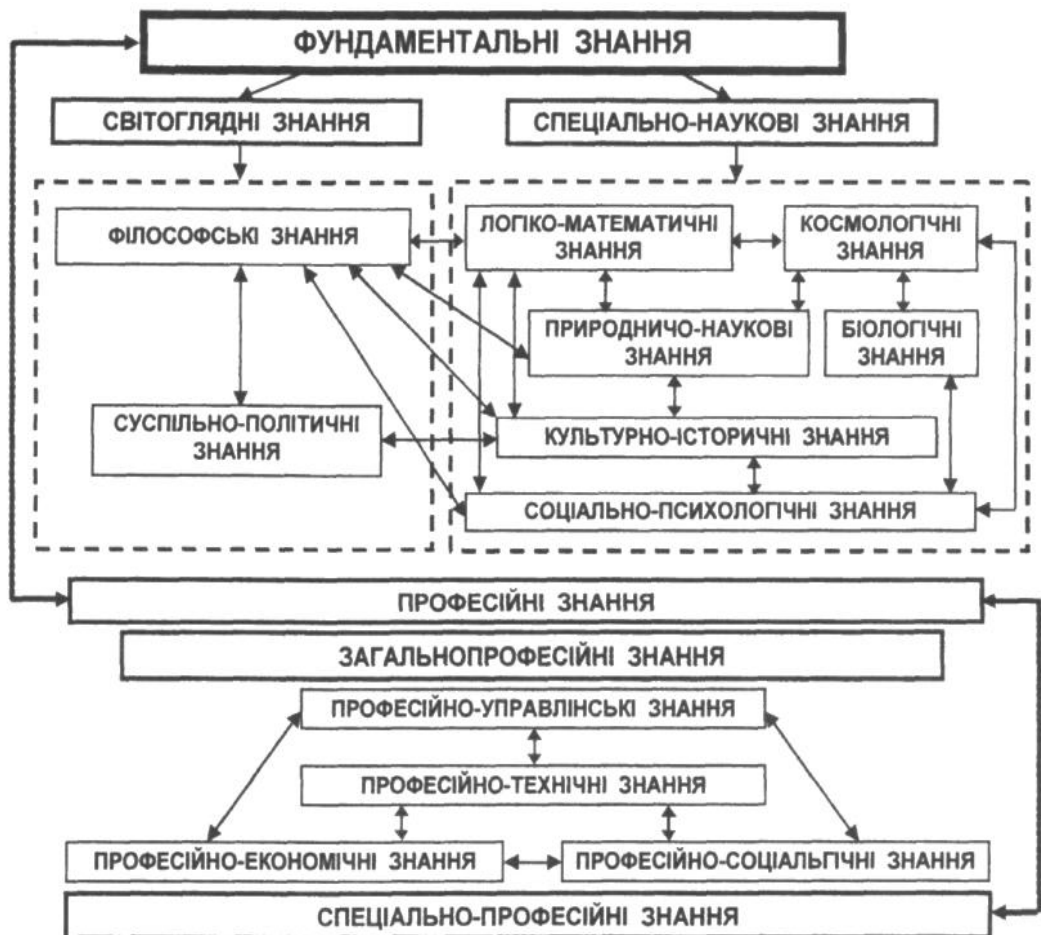


Рис. 1. Сучасна модель фундаментальності знань

Як пише Г. Я. Дудка, співвідношення видів знань у системі освіти і розподіл навчального навантаження відповідно до цього можуть у першому наближенні виглядати таким чином, що основний навчальний час іде на вивчення вже накопичених традиційних знань. Вивчення прагматичних знань і навичок, тобто професійна підготовка з обраної спеціальності, як правило, займає не більше ніж 15-20 % від загального обсягу навчального навантаження.

## Умови фундаменталізації сучасної освіти

<i>УМОВА</i>	<i>РЕЗУЛЬТАТ</i>
1. Збільшення обсягу і роді дисциплін загальнонаукового циклу, посилення зв'язків між дисциплінами навчального плану	Сприяє вихованню системного мислення, усвідомленню необхідності врахування економічних, соціальних, політичних та інших чинників при розробці і впровадженні нової техніки, технології, обладнання
2. Перебудова циклу професійних дисциплін	Посилення уваги в цих курсах до методичних, світоглядних і соціальних проблем; вивчення окремих чинників, закономірностей явищ і понять, теоретичних положень на базі узагальнюючих (фундаментальних) ідей і принципів; перехід від аналізу до синтезу проектних рішень, їх оптимізації і математичного моделювання в спеціальних курсах
3. Забезпечення формування в процесі освіти методологічної культури фахівця	Освоєння методів пізнавальної, професійної, комунікативної та аксіологічної діяльності
4. Вивчення спеціальних дисциплін, спрямованих на формування стійких навичок володіння засобами і технологією інформаційної культури	Спрямування на освоєння студентами раціональних методів оволодіння змістом освіти

Що ж до нових знань, які мають надходити в систему освіти безпосередньо у процесі навчання, то час на їх вивчення звичайно не перевищує 5-7 %. А час, що затрачується на розвиток творчих здібностей людини та її здатності до самонавчання, – ще менший <sup>46</sup>.

Загалом, фундаменталізація навчання може розглядається як система умов проектування фундаментального освітнього простору, основними компонентами якого є: ціннісно-смысловий; інформаційний; інтелектуальний; культурологічний; діяльнісний; комунікативний простір.

Сутність принципу фундаментальності знань можна виразити у низці положень, серед яких ми виділили ті, які, на наш погляд, є найважливішими:

1. Фундаментальність окремих дисциплінарних знань не зводиться до фундаментальності наукових знань.

2. Фундаментальність наукового знання не зводиться до науково-раціонального знання, вона передбачає і наукову інтуїцію.

3. Фундаментальність знань базується на науковій і філософській рефлексії педагога, хоча вони пристосовані до "концептуальної системи" студента.

4. Фундаментальне знання – це знання, звернене до законів, за яки-

<sup>46</sup> Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с. – С. 18.

ми функціонує і розвивається світ поза людиною і світ усередині людини.

5. Фундаментальні знання, як найважливіше «ядро», містять знання рефлексій і метазнання.

6. Фундаментальність знань означає їхню універсальність, спрямованість на сприйняття світу як цілого.

7. Холістичність системи знання є найважливішим критерієм його фундаментальності.

8. Фундаментальність знань означає їхню інтегративність.

9. Критерієм фундаментальності знань є їхня неklasичність.

10. Критерієм фундаментальності знань є їхня проблемність.

11. Формування фундаментального знання, як один із найважливіших процесів фундаменталізації освіти, містить їх системологізацію, таксономізацію, квалітативізацію, методологізацію, кібернетизацію, проблематизацію, математизацію, циклізацію в організації знань <sup>47</sup>.

Таблиця 2

### Принципи дидактики в контексті фундаменталізації освіти

<i>ПРИНЦИП</i>	<i>ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ОСВІТИ</i>
<i>Зв'язок теорії з практикою, наступність змісту, науковість</i>	Формування фундаментального компонента змісту освіти
<i>Оптимізація навчального процесу</i>	Фундаменталізація освіти як один із засобів її оптимізації
<i>Формування єдності знань і вмінь</i>	Інтегративний підхід у фундаменталізації змісту освіти
<i>Розвиток ініціативи і самостійності</i>	Роль фундаментальних знань у формуванні якостей особистості
<i>Систематичність і послідовність знань і вмінь</i>	Фундаменталізація як чинник забезпечення систематичності і послідовності отримуваних знань і формування умінь
<i>Творча активність та індивідуальність</i>	Фундаменталізація як чинник формування творчої активності
<i>Усвідомленість та ґрунтовність знань</i>	Фундаментальні знання як стрижньові для забезпечення усвідомленості і ґрунтовності професійних знань
<i>Цілеспрямованість та мотивація</i>	Фундаментальний компонент змісту освіти як чинник мотивації навчання
<i>Гуманістична цілеспрямованість</i>	Фундаменталізація як засіб гуманізації освіти
<i>Доступність навчання</i>	Зростання доступності навчання шляхом оптимізації фундаментального змісту освіти

Загалом, принцип фундаменталізації знань можна вважати засад-

<sup>47</sup> Субетто А. И. Проблемы фундаментализации и источников формирования содержания высшего образования / А. И. Субетто. – Кострома : Изд-во КГПУ, 1995. – 168 с.

ничим нової науково-педагогічної парадигми, яка виявляє певні умови щодо фундаменталізації сучасної освіти. При цьому, процес фундаменталізації сучасної освіти позначається на дидактичних принципах її організації<sup>48</sup>.

Відтак, фундаменталізація освіти постає вираженням певної освітньої парадигми. При цьому, "парадигма, заснована на фундаменталізації освіти, цінна тим, що дозволяє наблизитися до вирішення завдань виховання і освіти в контексті різнобічного розвитку особистості, а саме: гармонізувати відносини людини з природою через освоєння сучасної наукової картини світу; стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення через освоєння сучасних методів наукового пізнання; домогтися успішної соціалізації людини через її занурення в культурне, зокрема техногенне і комп'ютеризоване середовище; навчити людину жити в потоці насиченої та активного інформаційного середовища, створити передумови та умови для безперервної самоосвіти; створити умови отримання широкої базової освіти, що дозволяє досить швидко переключатися на суміжні об'єкти професійної діяльності, зважаючи на інтеграційні тенденції розвитку науки і техніки"<sup>49</sup>.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про критичне значення, яке набуває у наш час розробка інтегративних курсів, що мають поєднувати різні предметні галузі пізнання.

---

<sup>48</sup> Дутка Г. Я. Фундаменталізація математичної освіти майбутніх економістів : монографія / Г. Я. Дутка ; наук. ред. д-р пед. наук, проф., чл.-кор. АПН України М. І. Бурда. – К. : УБС НБУ, 2008. – 478 с. – С. 45-60.

<sup>49</sup> Там само, с. 69.

## **2.2. ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ**

На початку XXI століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними, коли відбувалася зміна самої парадигми людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі. Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Відповідно наріжним завданням освітньої політики України постає модернізація освітньої сфери, що відповідає Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) і сучасним вимогам українського суспільства. У державній національній програмі "Освіта" наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває впродовж всього життя людини. У "Національній доктрині розвитку освіти України" передбачено послідовний перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного, прогресивного типу, що орієнтується на світові зразки.

Процеси європейської інтеграції, що почали впливати на сферу освіти у зв'язку з Болонським процесом, який розпочався в Україні 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, визначають необхідність європейської співпраці, підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", в рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах та круглих столах, де тривала ґрунтовна дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української школи. До такої дискусії долучились не лише представники МОНУ та НАПН України, а й широкі кола педагогів-практиків, батьки, психологи, представники неурядових організацій і



приватного бізнесу. Лейтмотивом представлених досліджень є обговорення впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти.

Нині одним із пріоритетних напрямів державної політики щодо розвитку вищої освіти є інтеграція вітчизняної вищої освіти до європейського та світового освітніх просторів, що знайшло своє відображення у Болонському процесі, у межах якого відібрані 30 загальних компетенцій, які включаються у три категорії: інструментальні, міжособистісні та системні.

Компетентнісний підхід стосується всіх предметів, що викладають у ВНЗ. Суттєво, що глибока професійна компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться у центрі наукової уваги багатьох учених (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, С.Г. Вершловський, В.І. Журавльов, А.В. Хуторський, І.П. Ящук та ін.).

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної та економічної ситуації, прогрес усіх галузей людської діяльності залежить нині від людей, які цілісно сприймають навколишній світ та творчо освоюють дійсність, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Відтак, на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контекст якої входить пошук шляхів навчання і виховання гармонійної особистості, стимулювання творчої праці. При цьому досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання у напрямку створення умов для формування компетентного фахівця, зокрема і майбутнього вчителя.

Важливим є визнання існуючих суперечностей між традиційними підходами до професійного розвитку особистості педагога та новими підходами, що спираються на принципи міждисциплінарного синтезу та інтегративного підходу, а саме, суперечності між:

- об'єктивною потребою суспільства у формуванні особистості суб'єктів навчальної діяльності і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;
- прискоренням темпів розвитку суспільства і здатністю освіти готувати фахівців до діяльності за умов мінливого середовища;
- теоретичним шляхом розв'язання навчальних та виробничих проблем і труднощами їх практичної реалізації;
- тенденцією до все більш вузької наукової й предметної спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності і потребою в оволодінні найважливішими знаннями основних галузей людської культури й у досягненні на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі у багатогранному світі;

- системою освіти, вибудованої відповідно до ідеалів і норм класичної науки, і відкритою моделлю освіти, зміст якої має бути багатограним й варіативним;

- швидкими змінами виробничих технологій і недостатніми навчальними ресурсами сучасної освіти, неспроможної повною мірою поспівати за цими змінами;

- між потребою у створенні інноваційно-розвивального професійного середовища і недостатнім рівнем науково-методичного забезпеченням цього середовища.

Відтак, дослідження процесів ***упровадження системи компетенцій як основа підготовки конкурентноздатних фахівців у вищій школі*** постає актуальною проблемою професійної освіти.

Важливою теоретико-методологічною основою нашого дослідження були сучасні наукові підходи, серед яких ***компетентнісний*** підхід займає чільне місце, оскільки він відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентнісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку багатопрофільного фахівця, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

Разом з тим, запровадження компетентнісного підходу в процес підготовки майбутніх фахівців потребує розгляду сучасних наукових підходів та їх інтеграції.

***Аксіологічно й особистісно орієнтований*** підхід передбачає, що у структурі особистості сучасного фахівця, педагога провідне місце займає система ціннісних орієнтацій, які реалізують відповідну професійну та життєву мотивацію людини.

**Контекстний** підхід передбачає розгляд педагогічної діяльності у сфері професійно-педагогічних цінностей, якими сповнюється ці діяльність.

**Акме-системно-синергетичний** підхід націлює діяльність педагога на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини у плані її професійного становлення.

**Професіографічний** підхід який орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності.

**Рефлексивний** підхід спрямовує навчально-виховний процес на створення розвивальних педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

**Природовідповідно-диференційований** підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності.

**Діалоговий** підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі його формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури.

**Амбівалентний** підхід, який у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики, дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "переплавлення" смислу через кожний з протилежних полюсів.

**Партисипативно-інтерактивний** підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

**Герменевтичний** підхід дозволяє будувати діяльність сучасного фахівця, зокрема й педагога не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя особистості.

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає визначення структури компетентності та її змісту.

Поняття компетентії є поняттям вужчим за обсягом від "компетентності" і похідним від нього. Компетенція є соціально-закріпленим освітнім результатом реалізації компетентностей. "Компетентність, таким чином, постає як складний синтез когнітивного, предметно-практичного і особистісного досвіду". Компетенція (від лат. *compelentia* – належність до права) – 1) коло повноважень, наданих законом, статутом

чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання й досвід у тій чи тій галузі. Поряд з поняттями "компетентність" та "компетенція" у контексті професійної діяльності часто використовуються поняття "кваліфікація".

Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "**компетентність**" та "**компетенція**". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що на викотовому примітивному етапі розвитку людини (дикуна та дитини) вона постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленькій дитини), тому знання та уміння у такої людини постають єдиним неподільним комплексом умінь та знань. Потім внаслідок соціально-політичної та економічної поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, коли спостерігається профілізація навчання. Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста-менеджера. Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки останні мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому менеджеру тут слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків, а у процесі професійної підготовки актуалізується такий напрям, як універсальнізація, фундаменталізація знань та педагогічна інтеграція. Відтак виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (**компетенції**), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі елементи постає доволі умовною теоретичною процедурою. Тут компетенція (за І.О. Зимньою) розуміється як деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у **компетентностях** людини як актуальних діяльнісних проявах.

На основі проведеного Л.П. Маслак контент-аналізу наукових праць з досліджуваної проблеми можна дійти висновку, що: *компетентність* – це якість реалізації на практиці результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, визначених нормативними джерелами для певної галузі діяльності (якість реалізації кваліфікації); *кваліфікація* – офіційне визнання результату формування у суб'єктів навчання компетенцій, ви-

значених нормативними освітніми документами для певної галузі діяльності; *компетенції* є одиницями та результатом освітньої діяльності при компетентнісному підході; *компетенція* – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності<sup>50</sup>.

Проведений контент-аналіз проблематики дослідження дозволяє провести категорійний аналіз поняття "професійна компетентність", відповідно до якого компетентність тлумачиться як: гармонійне, інтегративне, ключове **поєднання знань, умінь та навичок, досвід діяльності** (56% авторів); **готовність до використання** знань, умінь та навичок у практичній діяльності (19%); якість, що сприяє саморозвитку особистості, на реалізації її творчого потенціалу (5%); **достатній досвід** використання знань, умінь та навичок (10%).

Загалом, *модель формування професійної компетентності спеціаліста* має містити систему дидактичних і виховних цілей, які забезпечуються реалізацією певних змістових компонентів: спеціального (фахового), інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, вольового. В моделі в інтегральному вигляді представлено основні аспекти людської особистості та напрямки її діяльності, окреслюються провідні компетентності людини та фахівця, які виокремлено у сучасних класифікаціях науковців.

Так, класифікація Г.К. Селевко орієнтується на об'єкти життєвої активності людини. Ученим обґрунтовано ключові компетентності (комунікації, інформаційні технології, самоосвіта, саморозвиток, праця у команді, вирішення проблем, бути людиною), компетентності, що характеризують різні види діяльності (трудова, навчальна, ігрова, професійна та ін.), у сфері суспільного життя (побутову, громадянсько-суспільну, культурно-дозвілєву та ін.), галузях суспільного знання (різні науки), у галузях суспільного виробництва (енергетики, транспорту, зв'язку та ін.), у психологічній сфері (когнітивний, мотиваційний, етичний та інші складові), у сфері здібностей людини (у фізичній культурі, розумовій сфері, загальнонавчальні, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні здібності), у сферах стадіального розвитку та відповідного статусу (готовність до школи, компетентності випускників школи, молодого спеціаліста, спеціаліста-стажера, керівника).

---

<sup>50</sup> Маслак Л. П. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів / Л. П. Маслак // Збірник праць Державної прикордонної служби України. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – Част. II, № 45. – С. 93–97.

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей і охоплює такі особистісні риси фахівця, як тенденцію до більш ясного розуміння цінностей і установок стосовно конкретної мети; тенденцію контролювати свою діяльність; урахування емоцій у процесі діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; соціальна адаптованість; рефлексія, абстрагування, схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самостійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і помірно ризикувати; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання того, як використовувати інновації; упевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний успіх і широта перспектив; наполегливість; довіра; здатність приймати рішення та відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати заради спільної мети; здатність слухати інших людей і враховувати їх думки, пропозиції; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність розв'язувати конфлікти і вміння дійти спільної згоди та пом'якшувати розбіжності; здатність бути підлеглим і ефективно працювати у цієї якості; терпимість стосовно різних стилів життя.

Зазначені компетентності можна представити у вигляді трьох сфер, які базуються на певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Ананьев), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясіщев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач):

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність. Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, В.А. Кальнія та С.Е. Шишова, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

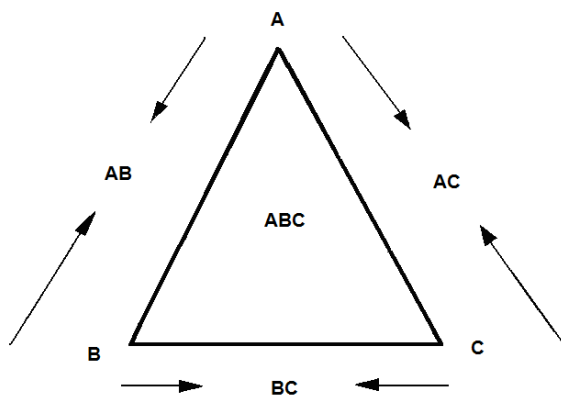


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Це співвідношення відповідним чином реалізується **в принципах загальної теорії систем**, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як *A (якість), B (відношення), C (кількість)*, тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB, AC, BC, ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем: *A, B, C, AB, AC, BC, ABC*<sup>51</sup>. У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Всесвіту.

Покажемо системну кореляцію розглянутих нами тріадних категорій відповідно до загальної теорії систем:

<sup>51</sup> Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

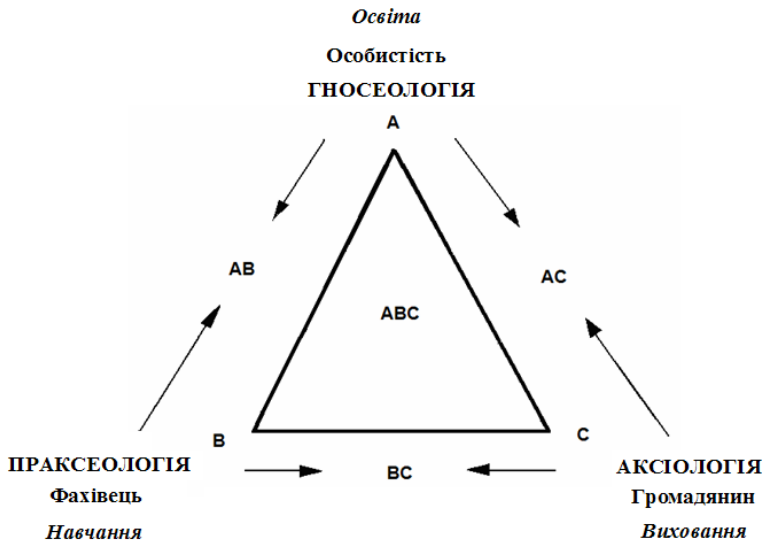


Рис. 3. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І.О. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутою вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у триадному вигляді:

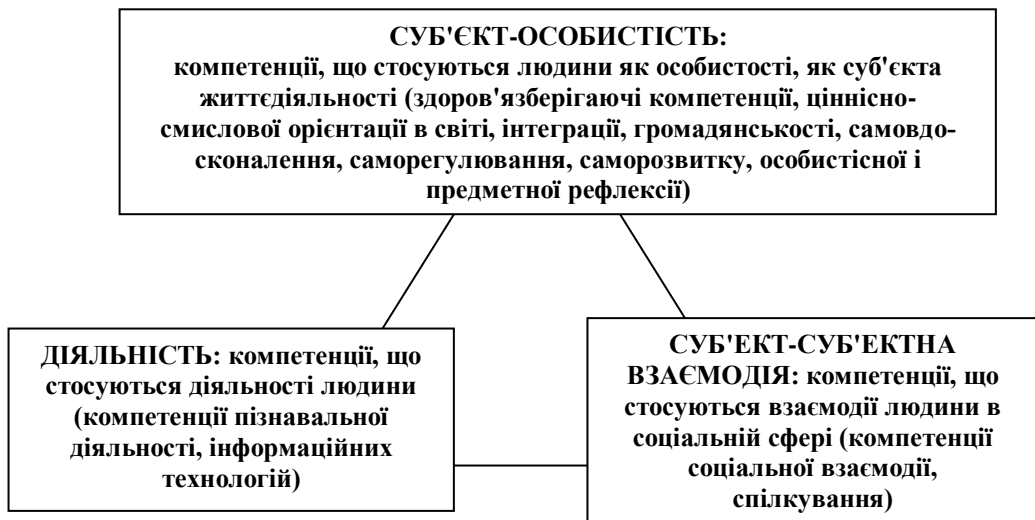


Рис. 4. Компетенції, відповідно до І. О. Зимньої

Покажемо схему компетенцій І.О.Зимньої (див.: рис. 5) відповідно до графічного вираження загальної теорії систем (яка подана на рис. 2), що дає нам гексаграмну структуру.



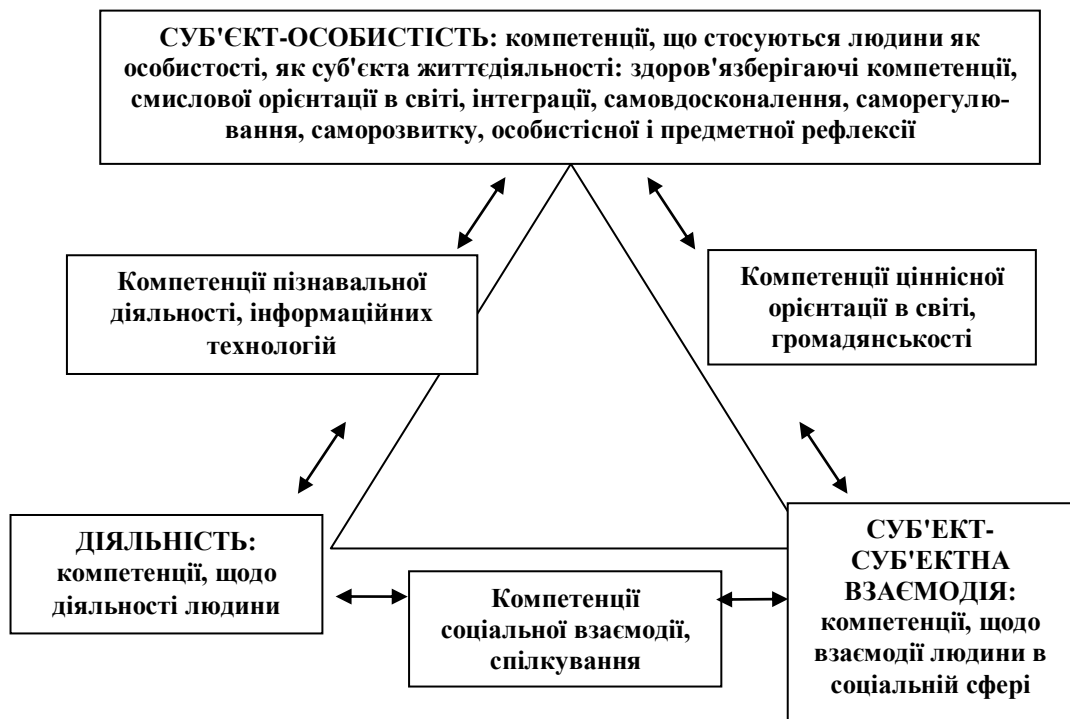


Рис. 5. Гексаграмний розподіл компетенцій І.О. Зимньої

Ця гексаграмна схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому.

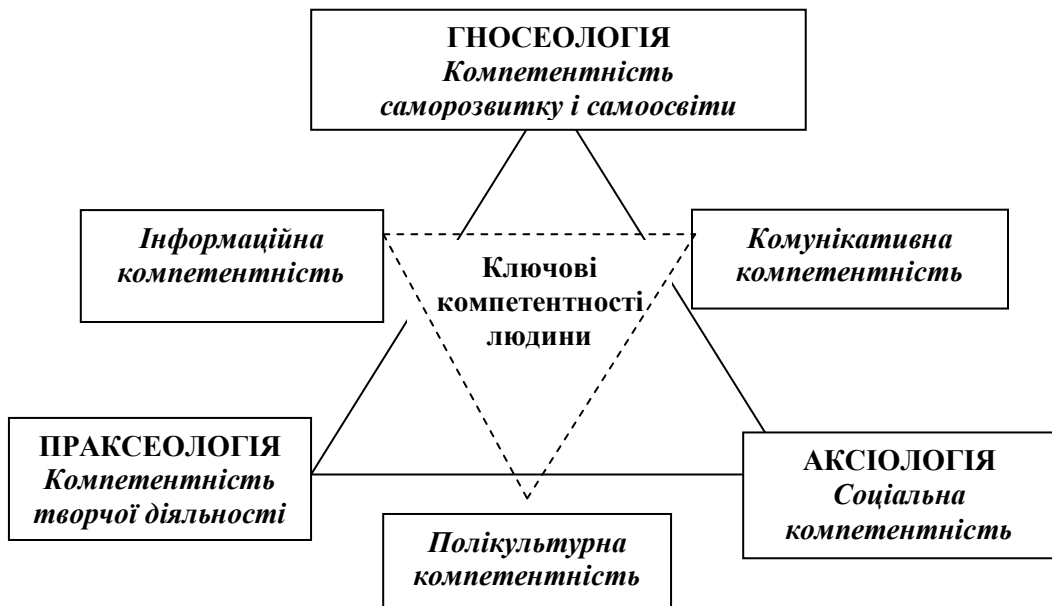


Рис. 6. Гексаграмна структура компетентностей фахівця взагалі

Ми отримали *гексаграмну* структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого (при цьому нами використані матеріали книг: <sup>52</sup>).

Загалом, аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі.

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" **як здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.**

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А.В. Хуторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності учня, що дозволяють йому набутися соціальний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі:

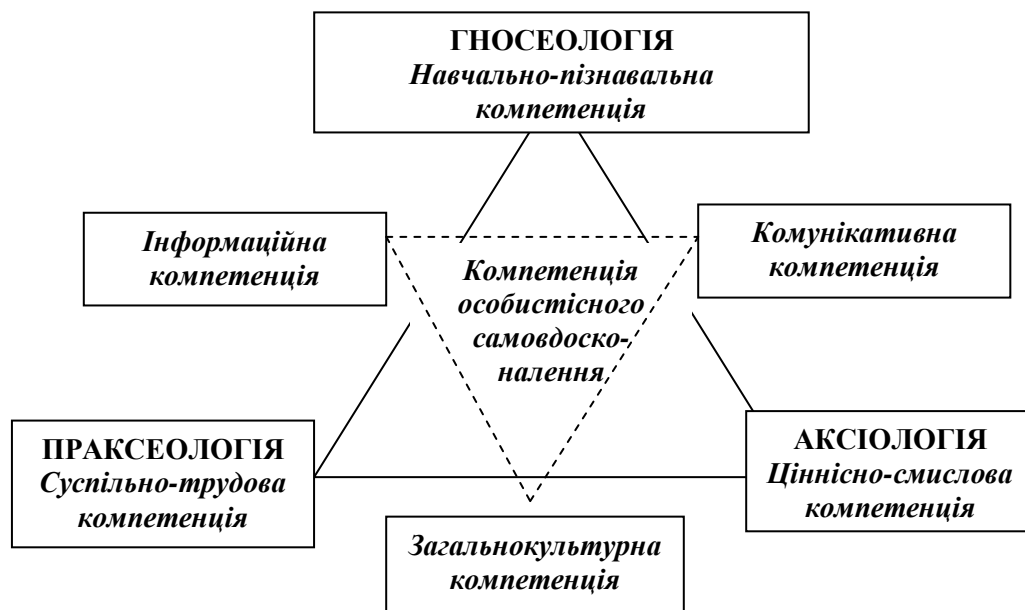


Рис. 7. Гексаграмна структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В. Хуторського

<sup>52</sup> Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група "Основа", 2005. – 96 с.; Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. – Х.: Вид. група "Основа", 2006. – 128 с.

Як зазначає В.В. Краєвській, "**компетентність** – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства. Для цього зусилля всієї системи освіти і кожного педагога окремо повинні бути націлені на розвиток у школярів самостійності і здатності до самоорганізації, формування у них уміння відстоювати свої права за наявності високого рівня правової культури – знання основоположних правових норм і вміння використовувати можливості правової системи держави. Необхідно виховувати у них готовність до співпраці, розвивати здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, вміння вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси"<sup>53</sup>. При цьому класифікація ключових компетентностей А.В. Хуторського включає:

1. *Ціннісно-сміслова компетенція* – це ціннісні орієнтири учня, здатність розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль у ньому, вміти обирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Учень, що володіє цією компетенцією, набуває здатності самовизначення в ситуації навчальної та іншої діяльності. Від неї залежить індивідуальна траєкторія учня і програма його життєдіяльності в цілому.

2. *Загальнокультурна компетенція* – це пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури, розуміння духовно-етичних основ життя людини і людства, окремих народів. Сюди ж відносяться культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, оволодіння учнем картиною світу, що розширюється до культурологічного і загальнолюдського його розуміння.

3. *Навчально-пізнавальна компетенція* – сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності. Учень набуває навичок творчої діяльності: вміє здобувати знання безпосередньо з реальності, володіє прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках цієї компетенції визначаються вимоги функціональної грамотності: уміння відрізняти факти від вигадок, володіння вимірювальними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

4. *Інформаційна компетенція* – навички використання інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, комп'ютер) та інформаційних технологій (аудіовідеозапис, еле-

---

<sup>53</sup> Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56.

ктронна пошта, Інтернет) формуються вміння самостійного пошуку, аналізувати і відбирати інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати і передавати її.

5. *Комунікативна компетенція* – знання мов, спілкування з людьми з найближчого оточення і на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями. Учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити питання, брати участь у дискусії та ін.

6. *Соціально-трудова компетенція* означає володіння знаннями і досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. У цю компетенцію входять, наприклад, вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої і суспільної вигоди, володіння етикою трудових і цивільних взаємин. Учень набуває мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності і функціональної письменності.

7. *Компетенція особистісного самовдосконалення* спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Учень опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що знаходить вираження в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. До цієї компетенції відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, екологічна культура.

Як підкреслює В.В. Краєвській, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинне бути *становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки. По-справжньому освічена людина може не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її*"<sup>54</sup>.

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови *шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогів*. На когнітивному рівні (*гносеології*) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на

---

<sup>54</sup> Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56-58.

ціннісно-смысловому рівні (**аксіології**) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (**праксеології**) – "стан методико-технологічної підготовки".

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту:



Рис. 8. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського

Відтак, фрактальний підхід дає можливість вчителю усвідомити багатомірність людської особистості, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна представити фрактальну структуру людини в контексті її властивостей. Ці якості, без сумніву, також є своєрідними **компетентностями універсального фахівця як людини** (громадянина, особистості і, власне, фахівця).



Рис. 9. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей

**Особистість** характеризується такою тріадою: **рефлексія** (самопізнання, творче мислення), **самодетермінація** (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і **трансценденція** як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської *особистості*, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому. А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктором, створеним (відкритим) людством, що постає вільним від світу. Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фрактального) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявних форм буття.

**Громадянин** характеризується тріадою якостей: **відповідальність** (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю), **альтруїзм** (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття), **любов** як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

**Фахівець** характеризується наступною тріадою якостей: **воля** (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), **креативність** як актуалізована здатність до творчої діяльності, і **свобода** (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Таким чином, ми одержали **дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини**.

Важливим тут також є побудова гексаграмної класифікаційної структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння дійсності (**гносеологія, аксіологія і праксеологія**). При цьому ця класифікація базується на задачно-цільовому підході (передбачає досягнення цілей за певних умов), тобто розглядає завдання, які повинні виконувати представники тих або інших професій відповідно до поставлених виробничих цілям. Задачно-цільовий підхід позбавляє нас від суперечностей, що виникають під час інтерпретації тих або інших професій у контексті їх професіографічних складових. *Наведемо приклади.*

Існує багато освітньо-кваліфікаційних визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителю як фахівцеві й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. Задачно-цільовий підхід орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відпові-

дного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту. Подумки здійснимо експеримент. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець), який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя. Виникає питання, невже головним у професії вчителя – є здатність до мотивації?

*Ще один приклад:* професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але як бути з так званим диво-лічильником – людиною, що знаходиться на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміє навіть читати), але здатна виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера?

*Останній приклад.* Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. А як бути із паралізованим вантажником, прикутим до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі?

55

Покажемо *гексаграмну структуру професій, що ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності.*

---

<sup>55</sup> Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980.

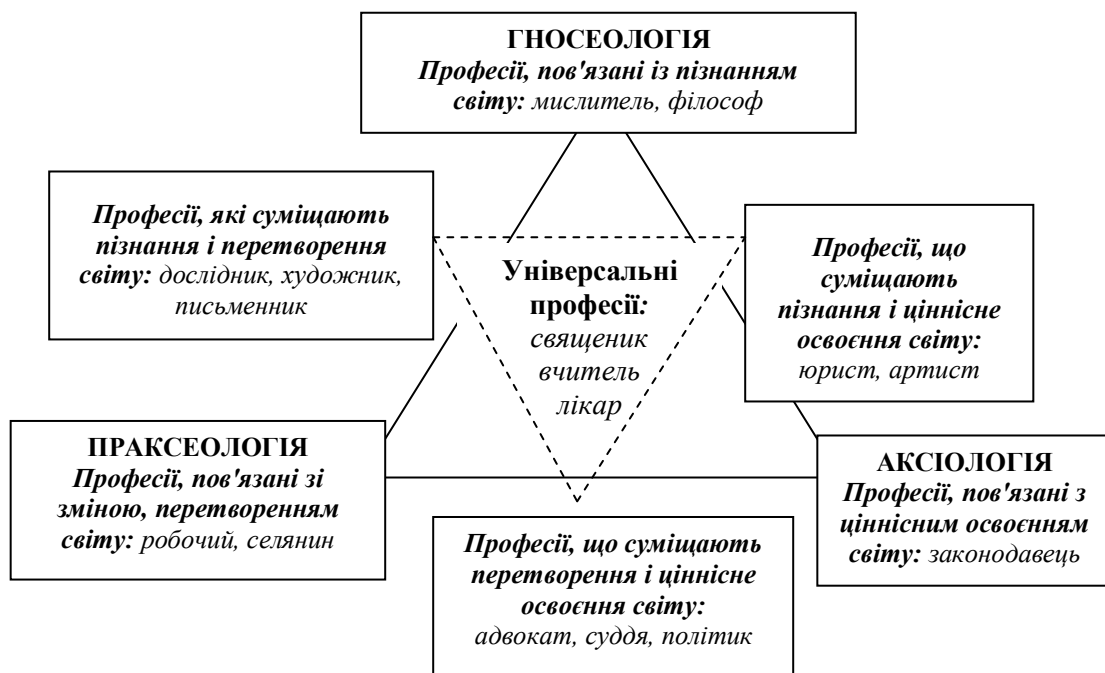


Рис. 10. Гексаграмна класифікація професій

Розміщення професій у гексаграмній структурі можна організувати на основі трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, що сполучають три способи освоєння людиною світу в рамках *гносеології, праксеології і аксіології*:

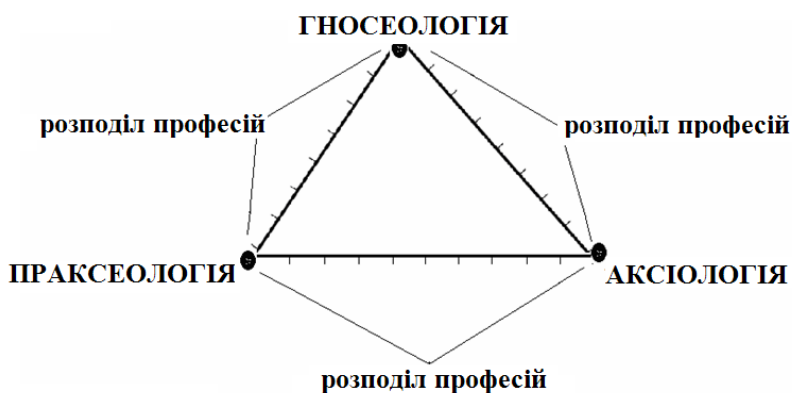


Рис. 11. Шкальована класифікація професій

Відтак, однією з головних тенденцій сучасного світу є поновлення знань та спрямованість на творчий характер опанування знаннями, що значно підвищує вимоги до сучасного фахівця, які визначені у відповід-



них директивних документах та ґрунтується на особистісно-орієнтованій парадигмі освіти. Тому одним із наріжних завдань сучасної системи вищої освіти є її перехід до творчих, проблемних методів навчання і виховання, які орієнтуються на формування професійно компетентної, творчої особистості.

Професійна компетентність є якістю особистості майбутнього фахівця та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження людини у котрі виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку **багатопрофільного фахівця**, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

Важливим результатом нашого дослідження є також і **концепція якості професійної освіти в контексті компетентнісного підходу**, яка орієнтується на мету професійного розвитку – становлення сучасного фахівця як цілісної особистості. Розглянемо головні аспекти концепції визначення якості професійної освіти.

**(1)** В освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чинників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в

універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Знання набувають рис універсальності, цілісності та творчого змісту за умови отримання додаткової образної, графічної репрезентації, виходу на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Зазначений процес насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейро-лінгвістичного програмування, до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності людини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

**(2)** Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій у студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі

певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно виражених життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для подолання зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки був спроможний постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні вміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану самоусвідомлення.

Цей висновок веде за собою й інші концептуальні положення, відповідно до яких не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані й передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення.

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б урахувала здатність студента використовувати ЗУНи у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у процесі формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

**(3)** Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*", оскільки осно-

вою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності (“генеральний чинник інтелекту”, “базальний чинник обдарованості”). Це відповідає синергетичному принципу нададитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

При цьому ми спираємося на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (“*талант – це синтез множини талантів*”), а тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку “побічних” здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати “людину взагалі”, людину в цілому.

**Висновки.** Таким чином, дослідження особливостей упровадження системи компетентностей у процес професійної підготовки майбутніх фахівців виступає підґрунтям для розробки концепції якості професійної освіти в контексті компетентнісного підходу. Оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчу діяльність та певні компетентності і компетенції, які описують результат творчої професійної діяльності) потребує реалізації компетентнісного підходу до навчального процесу, який постає певною інтегральною цілісністю та передбачає відповідні завдання з формування компетентного фахівця: розвиток у нього афективно-перцептивної сфери та різнобічного соціально-рольового репертуару, формування самосвідомості, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей. Зазначений процес має орієнтуватися на синергетичний принцип “талант – це сума талантів та здібностей”, який визначає принцип формування багатопрофільного фахівця, орієнтованого на мобільність знань, творче мислення, швидко зміну виробничих технологій, на саморозвиток, самовдосконалення, самонавчання упродовж життя.

**Перспективи дослідження.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми та потребує: розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти, яка має орієнтуватися на завдання з формування компетентного фахівця; побудови версифікаційної моделі компетенцій сучасного фахівця в умовах європейської інтеграції та глобалізації; створення інноваційних технологій професійної підготовки фахівців різного профілю.

### РОЗДІЛ 3. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕДАГОГА

У зарубіжній літературі загально визнаними є декілька груп методологічних концепцій професійного розвитку, зокрема й педагога, пов'язаних з іменами Ф. Парсонса, А. Маслоу, Д. Сьюпера, Дж. Холланда, Е. Гінзберга та ін. Різні аспекти професійної підготовки майбутніх учителів висвітлюється в працях Г. О. Балла, С. У. Гончаренка, М. Б. Євтуха, О. П. Кондратюка, В. К. Майборода, Ю. І. Мальованого, І. М. Мельникової, Н. Г. Ничкало, В. О. Сластьоніна, М. І. Сметанського, О. В. Сухомлинської та інших вітчизняних учених.

У психолого-педагогічній літературі розкриваються певні проблеми професійного становлення вчителя: розвиток творчого педагогічного мислення (Н. В. Кузьміна, С. Д. Максименко, Р. П. Скульський, Л. М. Фрідман та ін.), становлення професійно-педагогічного спілкування (В. М. Галузяк, М. М. Заброцький, С. О. Мусатов, В. А. Семиченко, Т. С. Яценко та ін.), формування професійної готовності до педагогічної діяльності (С. Л. Братченко, В. В. Каплінський, Г. О. Нагорна, С. І. Ніколенко та ін.), професійна адаптація молодих вчителів (С. Г. Вершловський, О. Г. Мороз, Т. Д. Щербан та ін.), підвищення кваліфікації педагогічних кадрів (Є. Г. Костяшкін, М. М. Поташнік, І. П. Радченко та ін.).

Відтак процес підготовки педагогів та їх подальшого професійного становлення і розвитку є об'єктом великої уваги педагогічної науки, що засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійного розвитку педагога. Існує значка кількість різних концептуальних побудов щодо професійного розвитку педагога. Так, серед них можна назвати концепцію С. Г. Вершловського. В ній науковець надає перевагу соціально-педагогічним характеристикам, які покладаються в основу портрета компетентного учителя: соціальна активність вчителя; рефлексивність, самосвідомість, саморегуляція та критичність мислення; цільова спрямованість на розвиток особистості вихованця; залучення вчителя до процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії; активне включення педагога у життєдіяльність [4, с. 144-145].

Як вважає А. К. Маркова, професійно компетентною є така праця педагога, де на високому рівні здійснюється педагогічна діяльність та спілкування, де повно реалізується особистість вчителя у контексті її самовдосконалення, навчально-виховної діяльності. Тут важливим є співвідношенням у професійній діяльності педагога його професійних знань, умінь та професійної позиції, психологічних якостей, відповідного стилю діяльності [12, с. 7-10].

Таким чином, професіоналізм учителя залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, що зорієнтована на розвиток як власних, так і життєвих функцій вихованців [10, с. 13-14]. Тому деякі науковці (Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва) розглядають професійну компетентність педагога як характеристику його особистості, його здатність проектувати у своїй діяльності розвиток різних видів вмінь, необхідних для самовдосконалення.

Поєднання професійних і особистісних характеристик вчителя дає змогу говорити про *акмеологічну модель сучасного педагога*. Це висвітлено у дослідженнях Г. С. Данилової, Г. І. Кримської, В. В. Панчук, В. Н. Максимової та ін. Так, В. Н. Максимова наводить *акмеологічну модель педагога*, що складається із таких аспектів: *професійна, особистісна, духовна зрілість та акмеологічна позиція* [11, с. 2–23]. Можна говорити також про *акмесинергетичну модель професіоналізму педагогічної діяльності*. Так, І. Д. Багаєва визначає такі структурні елементи цієї моделі: 1) професіоналізм знань (основа, базис професіоналізму); 2) професіоналізм педагогічного спілкування – готовність до уміння використовувати систему знань на практиці; 3) професіоналізм самовдосконалення, що забезпечує динамічність, розвиток цілісної системи (професіоналізм педагогічної діяльності) шляхом адекватного самооцінювання та оперативного усунення виявлених у процесі педагогічного спілкування особистісних недоліків і прогалин у необхідних для вчителя знаннях [1, с. 3–5].

Наявність інноваційних підходів до побудови моделі компетентного педагога, яка інтегрує його професійні та особистісні характеристики, засвідчує про необхідність розгляду сучасних наукових підходів до аналізу професійного становлення та розвитку педагога, що має постати певним теоретико-методологічним підґрунтям для узагальнення теорії і практики професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога та його подальшого фахового зростання.

Розглянемо головні наукові підходи до аналізу та побудови системи професійного розвитку педагога, які ми розробили [5, с. 132–140].

1. *Контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід*, одним із засновників котрого є А. О. Вербицький, передбачає розгляд педагогічної діяльності у сфері педагогічних цінностей, якими наповнюється ця діяльність. Науковець розглядає компетентність у сфері усвідомлених, відрефлексованих знань: щоб бути теоретично й практично компетентним, студенту необхідно зробити подвійний перехід: від знака – до думки, а від думки – до вчинку, дії. Перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням [3, с. 55]. Щодо професійного розвитку контекстний підхід означає те, що життєдіяльність педагога має бути спрямована на реалізацію його фаху, коли у процесі своєї життєдіяльності він має орієнтуватися на ті життєві цінності, які

пов'язані з його педагогічною діяльністю, а коло різноманітних інтересів вчителя має стосуватися педагогічної дійсності.

2. *Професіографічний підхід*, пов'язаний з попереднім підходом, орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, що, зокрема, орієнтується на ОКХ спеціаліста, інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини. Зазначений підхід дозволяє аналізувати уміння в контексті професіографічних складників педагогічної діяльності, які реалізуються у сфері певних професійних знань, умінь та навичок. Зазначений підхід дозволяє визначити професійну діяльність учителя як систему взаємопов'язаних елементів і дій, які характеризують особистість вчителя, зокрема, його професійну спрямованість, знання основ наук, знання психології, володіння педагогічною майстерністю і тяжіння до неперервної самоосвіти [14, с. 140–142]. У наукових дослідженнях професіографічний підхід до проблеми підготовки та становлення вчителя дає змогу визначити головні вимоги до вчителя-професіонала, значущі для проблеми нашого дослідження: етнософічну спрямованість, культуровідповідність, гуманізм, демократизм, природовідповідність [7, с. 83; 8, с. 34–36].

4. *Партисипативно-інтерактивний підхід*, який впливає із попереднього наукового підходу, ґрунтується на теорії партисипативності та орієнтує всіх учасників педагогічного процесу на їх активність, розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, спільний характер навчального процесу, активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

5. *Акме-системно-синергетичний підхід* націлює діяльність педагога на досягнення рівня педагогічної майстерності, яка реалізується в творчій діяльності та синергійній цілісності людини стосовно її професійного становлення. Зазначимо, що як синергетика, так і акмеологія покликана створити науковий апарат, який би дозволив адекватно обирати проблему ефективного розвитку і становлення людини в усій сукупності її якостей, виявляючи методологічну проблему ліквідації термінологічних дискусій і об'єднання понятійного апарату психології, медицини і педагогіки в єдиному акмеологічному тезаурусі, ставиться завдання об'єднання й упорядкування дескриптивного апарату економіки, етики, етнології, соціології, психології і педагогіки з урахуванням соціогенезу [9 с. 53-67].

При цьому акмеологія, що вивчає *акме* людини (вищий прояв її професійного, особистісного самовираження та самоствердження), орієнтується на формування гармонійної людини, де досягається повнота буття в рамках індивідуального стану [15, с. 164]. При цьому стан *акме* є атрибутом гармонійної, творчої, самоактуалізованої особистості, що як цілісна істота виявляє гармонійне узгодження всіх духовно-практичних

вимірів людської особистості, котрі становлять її життєву повноту. Це визначання *акме* людини дозволяє сформулювати головний принцип формування компетентного фахівця, відповідно до якого всі його аспекти постають у єдності та становлять *компетентність як системну якість*, що формується на шляху розвитку всіх головних особистісних аспектів фахівця, всіх його здібностей, оскільки психологічною основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності чи «базальний чинник обдарованості» [13, с. 200–206; 16, с. 26].

Суттєво, що зазначений підхід реалізується у синергетичному принципі «*талант – синтез талантів*», що передбачає потребу в багатогранному фахівці-педагогові, формування якого вимагає формування цілісної гармонійної особистості. Це реалізується через самонавчання та навчання упродовж життя. При цьому такий цілісний контекст професійного розвитку педагога реалізує мету його особистісно-професійного становлення.

Аналіз державних освітніх документів України, зокрема Закону України «Про освіту» дає змогу диференціювати три глобальні напрями педагогічного дослідження, пов'язані із трьома загальними цілями освіти. Йдеться про цілісний триєдиний розвиток: 1) *гармонійної особистості як суб'єкта суспільно-особистісних цінностей*; 2) *громадянина як патріота*; 3) *компетентного фахівця як суб'єкта діяльності*.

Зрозуміло, що цілісний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний і комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно із застосуванням загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

Евристичним і перспективним можна вважати такий комплексний напрям сучасного психолого-педагогічного та загалом гуманітарного дослідження, як *професійний розвиток особистості*. В ідеалі можна говорити про психолого-педагогічну програму дослідження феномена *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини у системі освіти.

6. *Компетентнісний підхід*, котрий тісно пов'язаний із попереднім науковим підходом, відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури, досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійного вирішення педагогічних завдань та проблем.

7. *Аксіологічно й особистісно орієнтований підходи* (вони впливають із попередніх підходів та конкретизують потребу у розгляді педагога як системної цілісності в єдності професійного та особистісного начал



людини) постають важливим евристичним засобом аналізу педагогічної дійсності, зокрема педагога-професіонала, оскільки його вміння інтегровані у цілісну особистість, що характеризується певними ціннісними орієнтаціями.

8. *Рефлексивний підхід* спрямовує освітню систему та процес професійного розвитку педагога на актуалізацію розвивальних педагогічних ситуацій, що розвивають рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу. Зазначений підхід виявляє феномен унікальності людської особистості, її творчий, надситуативний, самодетермінований характер, парадокс трансцендування людського «Я» від світу, що реалізується в площині аналізу концепції надситуативної активності, де виокремлюється два аспекти життєвої активності людини – адаптивної та неадаптивної. При цьому адаптивна активність полягає в пристосуванні до ситуації (вона близька до потребового рівня детермінації поведінки та діяльності). Щодо неадаптивної активності (*трансфінитності*), то вона пов'язана із впливом суб'єкта на ситуацію (принцип самодетермінації), де людина виявляється носієм «вільної причинності», що реалізується у процесі творчої діяльності. Відтак тісно пов'язаним з внутрішньою мотивацією та надситуативною активністю є феномен творчої діяльності. Д. Б. Богоявленська виявила особливу творчу активність, яка не стимулюється ні зовнішніми чинниками, ані впливом внутрішніх оцінок, але характеризується виходом за межі заданої мети та високим рівнем творчості [2, с. 34–59].

9. *Природовідповідно-диференційований підхід* передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем, на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності та професійного зростання. Зазначений науковий підхід певною мірою конкретизує зазначені вище наукові підходи, підкреслюючи унікальність особистості педагога та індивідуальної сфери його професійних і загалом життєвих цінностей.

10. *Діалоговий підхід* орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості педагога в процесі його професійного розвитку має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють в єдиному часовому просторі, коли процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного, співтворчого характеру.

11. *Амбівалентно-імовірнісний підхід* у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики та дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного «переплавлення» смислу через кожний з протилежних полюсів (С. У. Гончаренко [6, с. 27–30]). Зага-

лом, амбівалентно-імовірнісний підхід орієнтує педагога на розуміння багатозначного, синергетично-імовірнісного характеру педагогічних явищ, оскільки значна кількість педагогічних феноменів за своєю природою не є жорстко детермінованими. Вони підкоряються впливу багатьох випадкових і не випадкових чинників, що дозволяє застосовувати амбівалентно-імовірнісний підхід до аналізу діяльності вчителя та процесу його професійного становлення.

12. Нарешті *герменевтичний підхід* дозволяє будувати діяльність педагога та розглядати процес його професійного розвитку не стільки на основі його знань про особистість, скільки на здатності зрозуміти внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя дитини. За таким підходом інформація про дитину розглядається педагогом не як кінцевий результат, а як такий, що перебуває у постійній динаміці та щоразу створюється, актуалізується, а не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко [6, с. 27–30]). Цей підхід передбачає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій «сенса», «розуміння», «доцільність», що дозволяє поєднати особистісні сенси суб'єктів проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це, відповідно, дозволяє учасникам освітнього процесу самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Таким чином, ми сформулювали 12 головних наукових підходів до аналізу процесу професійного становлення сучасного педагога, що у перспективі дозволить побудувати *цілісну модель* зазначеного процесу та визначити головні технологічні аспекти її реалізації.

Ця модель має реалізовувати психолого-педагогічну програму дослідження феномена *громадянського розвитку особистості професіонала*, що передбачає поєднання в одному теоретико-методологічному полі трьох цілей розвитку людини – особистості, професіонала і громадянина.

Зрозуміло, що гармонійний розвиток людини у контексті цілісного формування трьох її аспектів передбачає цілісний та комплексний розгляд зазначеного процесу, коли формування *особистості, професіонала і громадянина* мають на основі загальних методологічних принципів у контексті спільного дослідження й аналізу ціннісної, ідеологічної і діяльнісної сфер людини.

За таким підходом формулюється комплексна, синергетична за своєю сутністю мета неперервного розвитку людини, зокрема і педагога-професіонала, що виявляє метакомплексний характер сучасного педагогічного дослідження. Це передбачає залучення як гуманітарних, так і природничих, як наукових, так і релігійних засад та шляхів дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як особистості, професіонала і громадянина), що в ідеалі має поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, релігійно-філософські і науково-

теоретичні стратегії пізнання світу, знаннєво-фактологічний і морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання.

### Список літератури:

1. Багаева И. Д. Профессионализм педагогической деятельности: сущность и структура / И. Д. Багаева // Профессионализм педагогической деятельности: Тезисы докладов научно-практической конференции. – Ижевск, 1992. – С. 3–5.
2. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества / Д. Б. Богоявленская. – Ростов-на-Дону: Изд-во РГУ, 1983. – 173 с.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 225 с.
4. Вершловский С. Г. О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности / С. Г. Вершловский, Л. Н. Лесохина. – Л. : НИИ ООВ, 1977. – 203 с.
5. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
6. Гончаренко С. У. Фундаменталізація освіти – вимога постіндустріального суспільства / С. У. Гончаренко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2009. – С. 27–30.
7. Дубасенюк О. А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. – 367 с.
8. Дубасенюк О. А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв'язання: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 270 с.
9. Зайцев В. В. Проблемы развития акмеологического образования // Проблемы развития системы акмеологических наук / В. В. Зайцев, А. М. Зимичев. – СПб. : Изд. СПАА, 1996. – С. 53–106
10. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. Г. Карпова. – Х., 2004. – 20 с.
11. Максимова В. Н. Акмеология: новое качество образования / В. Н. Максимова // Завуч. – 2004. – № 3. – С.2–23.
12. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1993. – 325 с.
13. Моляко В. О. Психологічна екологія таланту // Актуальні проблемі психології: традиції і сучасність. У 3-х т. Т. 2. / В. О. Моляко. – К. : ПАПН України, 1993. – С. 200–206.
14. Мороз А. Г. Профессиональная адаптация молодого учителя: монография / А. Г. Мороз. – К. : Знання, 1998. – 326 с.
15. Проблемы развития системы акмеологических наук /под ред. Н. В. Кузьминой и А. М. Зимичева. – СПб. : Изд. СПАА, 1996. – 268 с.
16. Чудновский В. Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М. : Знание, 1990. – 80 с.

## ВИСНОВКИ

Ми підтримуємо розроблену концепцію педагогічної освіти. Разом з тим доцільним є наголошення на певних аспектах педагогічної освіти.

1. Цілісний розвиток людини у контексті принципу триєдиного формування трьох її аспектів передбачає *цілісний й комплексний розгляд зазначеного процесу*, коли формування *особистості, громадянина і фахівця* мають вивчатися спільно у площині загальних методологічних принципів у контексті спільного вивчення й аналізу особистісної, ціннісно-ідеологічної і діяльнісної життєвих сфер людини. За таким підходом формулюється комплексна, синергетична за своєю сутністю мета неперервного розвитку людини, зокрема і педагога-професіонала, що виявляє метакомплексний характер сучасного педагогічного дослідження. Це передбачає залучення як гуманітарних, так і природничих, як наукових, так і релігійних засад та шляхів дослідження проблеми неперервного розвитку людини (як особистості, професіонала і громадянина), що в ідеалі має поєднувати у загальному дослідницькому просторі точні та гуманітарні науки, реґілійно-філософські і науково-теоретичні стратегії пізнання світу, знаннево-фактологічний і морально-ціннісний аспекти реальності, навчання та виховання.

2. Реформи сучасної освітньої галузі мають проводитись на довгостроковій основі, тобто не базуватися на політиці тимчасового "латання дір", оскільки від школи як соціального інституту залежить розвиток всього суспільства у всій цілісності його компонентів.

3. Школа має набути нової системної якості освіти впродовж життя, вона має інтегруватися у цілісну систему неперервної освіти (яка реалізується у тому числі через дистанційні форми навчання) і виступати не самодостатньою сутністю, а одним із її складників. Відтак, слід категорично відмовитись від розвитку школи як соціального інституту за лінійним принципом, відповідно до якого постійне збільшення інформації на нашій планеті має призводити до відповідного збільшення терміну шкільної освіти, що в перспективі може виявити потребу у 15 і навіть 20-річному навчальному терміну.

4. Школа, яка на відміну від інших ланок безперервної освіти, є більш стабільною і консервативною, має орієнтуватися не на охоплення знань та технологій, які зростають лавиноподібним чином, а

на фундаменталізацію знань, їх інтегративний, комплексний, між-дисциплінарний, творчий характер. Це передбачає формування в учнів уміння комплексного застосування знань, їх синтезу й самостійного здобування, коли перенесення ідей і методів з однієї науки в іншу лежить в основі творчого підходу до наукової, інженерної, художньої діяльності людини в сучасних умовах науково-технічного прогресу. Відтак, школа має навчити учнів здобувати знання (відмовившись від знанневоцентричної парадигми), а вся її діяльність має орієнтуватися на глибинний, фундаментальний, цілісний, міждисциплінарний, ціннісний, творчий, природовідповідний, інтегративний характер знань та технологій, що потребує розробки шкільних інтегративних курсів, спрямованих на синтез знань та їх універсальну основу.

5. При цьому суттєво, що школа має орієнтуватися на розвиток гармонійної особистості (як це деякою мірою спостерігалось у традиційній вітчизняній школі, що за якістю освіти була високо визнана у світі), оскільки відповідно до нової синергетичної парадигми освіти, окремих талант людини – це синтез її талантів (коли особистісні новоутворення людини потенціюють і підсилюють одне одного), тому на рівні шкільного маршруту слід виховувати людину взагалі, а не формувати в неї вузько профільні ЗУНи. Саме це має місце на онто- та філогенетичному рівні розвитку людини, коли її еволюція виявляє рух від загального до часткового.

8. Освітня галузь має розвиватися не екстенсивним, а інтенсивним шляхом підвищення якості освіти, тому зазначені завдання можуть бути успішно реалізовані у межах системи освіти, яка склалася, якщо не підіймати при цьому "верхню планку" терміну навчання. Цей компромісний варіант може бути досягнуто за рахунок початку процесу навчання з 4-5 років (з відповідними для школи та суспільства соціально-економічними та педагогічно-організаційними наслідками), як це відбувається у розвинених країнах світу, де тривалість навчання у початковій школі може сягати 6-8 років. Як доведено психологічними дослідженнями, у період раннього дитинства відбувається найбільш інтенсивний і значущий розвиток людини, що потребує великої уваги як з боку суспільства в цілому, так школи і родини як суспільних інститутів загалом. Подальша профілізація освіти та реалізація її безперервного потенціалу має здійснюватися у сфері спеціалізованої профільної та вищої освіти, яка має поставати певним "плацдармом" для навчання впродовж життя.

7. Модернізація системи вищої освіти в Україні за умов сучасних глобалізаційних процесів спрямовується на розвиток фундаментальної науки, українських і світових культурних цінностей, орієнтації на ідеали демократії і гуманізму, які необхідні для існування та розвитку громадянського суспільства.

8. Оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчість та педагогічну майстерність) потребує оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності. Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом "талант – це сума талантів та здібностей") потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
ВСЕУКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ РЕКТОРІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ  
ЗАКЛАДІВ**

**КОНЦЕПЦІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

**СТРУКТУРА КОНЦЕПЦІЇ**

Вступ

1. Основні поняття.
2. Мета і завдання Концепції педагогічної освіти.
3. Принципи педагогічної освіти.
4. Соціально-педагогічні умови і механізми перетворень у системі педагогічної освіти.
5. Етапи впровадження Концепції.
6. Очікувані результати.

## ВСТУП

Завдання багаторівневої структури вищої педагогічної освіти посилити можливості ВНЗ педагогічного профілю щодо задоволення різноманітних культурно-освітніх, теоретичних, практичних, наукових, естетичних, етичних та ін. запитів особистості й суспільства, підвищити рівень загальнокультурної, наукової і професійної підготовки фахівців у відповідь на зрослі потреби сучасного суспільства, ринку педагогічної праці.

У вищій освіті взагалі, а в педагогічній, зокрема, спостерігається тенденція до переходу від технократичної до культурної й гуманістичної концепції розвитку особистості спеціаліста. Освіта від разової поступово переходить до неперервної, від єдино уподібненої до гнучкої й варіативної. Стала реальністю інтеграція педагогічних навчальних закладів. Все це є виявом зусиль і бажань ВНЗ подолати особливості й недоліки усталеної системи підготовки спеціалістів, які вступили у суперечність з новою якістю, станом і динамічністю змін у житті суспільства, з індивідуальним і творчим характером діяльності випускника ВНЗ.

Сфера педагогічної освіти особливо гостро відчула необхідність відійти від сталих, пролонгованих у велико-вимірному часовому просторі параметрів:

- надання "згори" єдино однакових узагальнених цілей професійно-педагогічної підготовки, ідеологізованих, зневажно байдужих до індивідуальності не лише студента, а й педагога;
- однорідності й стандартності педагогічних закладів, навчальних планів і програм на противагу різноманітності, що відповідає потребам життя, економіки, соціального розвитку, ринку педагогічної праці;
- переваги авторитарних, монологічних форм і методів учіння і виховання майбутнього вчителя, що "усереднюють" особистість та ін.

Запровадження багаторівневої системи підготовки спеціалістів для школи зумовлюється й іншими причинами:

- потребою в педагогах різного рівня освіти;
- запитами студентів, сенс яких полягає у можливості вибору термінів, рівня і профілів навчання;
- потребою у вчителях для гімназій, ліцеїв та інших навчальних закладів інноваційного типу;
- входженням школи України в міжнародний освітній простір.

Названі причини зумовлюють перегляд цільових орієнтацій педагогічної освіти, розробки принципово інших теоретичних засад навчання і самонавчання спеціаліста для сфери освіти, нового змісту й технологічної підготовки вчителя



## 1. ОСНОВНІ ПОНЯТТЯ

*Педагогічна освіта* система підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів для навчальних закладів усіх типів; сукупність знань, набутих у результаті цієї підготовки.

*Педагог* особа, фахом якої є навчання і виховання; науковий працівник, який досліджує проблеми педагогіки як науки.

*Принципи освіти* вихідні положення, що визначають побудову, функціонування та розвиток системи освіти в Україні.

*Неперервна освіта* процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом життя, організаційно забезпечене системою державних і громадських інститутів і яке відповідає потребам особистості і суспільства.

*Допрофесійна підготовка* загально трудова підготовка політехнічного і профорієнтаційного характеру учнів загальноосвітніх шкіл, компонент наступної професійної освіти.

*Базова освіта* сукупність здібностей, установок, знань і умінь, які складають основу для їх подальшого прирощення і збагачення.

*Післядипломна освіта* удосконалення професійної підготовки спеціалістів через різноманітні форми навчання.

*Ринок освітніх послуг* специфічна різновидність ринку в умовах змішаної економіки, яка ґрунтується на різноманітності форм власності і, відповідно, джерел фінансування сфери науки, культури і освіти.

## 2. МЕТА І ЗАВДАННЯ КОНЦЕПЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Головною **метою** педагогічної освіти має бути підготовка вчителя, який володіє необхідними творчими й професійними якостями, що дають йому змогу творити педагогічну дію для найбільш продуктивного розвитку різновидів досвіду учнів, передусім теоретичного, почуттєвого (естетичного), практичного для гармонійного особистісного розвитку кожного учня. При цьому майбутній педагог уже в процесі навчання зобов'язаний усвідомлювати, що формування особистості кожної людини можна здійснювати лише гуманістичними засобами свого предмета й власної особистості.

Основним методологічним і методичним орієнтиром у досягненні мети – розвитку особистості майбутнього педагога – є ідея цілісного підходу до особистості і її формування, постійного удосконалення й оновлення концепції особистісно орієнтованого навчання і виховання.

Пріоритетними **завданнями** у підготовці педагогів усіх рівнів освіти (від дошкільної до вищої і післядипломної Упродовж життя) є:

1. Удосконалення змісту освіти і організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстер-

ності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – навчителя;

2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою;

3. Удосконалення структури підготовки і перепідготовки педагогів;

4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти;

5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці.

6. Психологічний супровід особистісного розвитку в освіті.

### **3. ПРИНЦИПИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Як основні засади для побудови в Україні багаторівневої системи педагогічної освіти прийняті принципи гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, свободи вибору, демократизації.

*Принцип гуманізації* означає, що багаторівнева система підготовки вчителя має спрямовуватися на задоволення різноманітних потреб особистості в своєму освітньо-професійному розвитку, у підвищенні своєї кваліфікації. У систему освіти закладається ідея визнання цінності людини як особистості, її право на свободу і рівність, ідея поваги до принципів справедливості і милосердя як норм стосунків між людьми, ідея створення умов для вільного розвитку творчих сил і здібностей людини. Реалізація принципу гуманізму передбачає засвоєння майбутнім педагогом фундаментальних цінностей людства і культур народів світу, а також розкриття гуманістичної сутності кожної науки, ролі й місця кожної навчальної дисципліни в розвитку особистості майбутнього педагога та його можливостей у розвитку особистості кожного учня.

*Принцип гуманітаризації* природничо-наукового, фізико-математичного і технічного знання покликаний забезпечити загальнокультурний, духовний розвиток особистості студента, зорієнтувати його входження у світ загальнолюдських цінностей і водночас розбудити та розвинути його пізнавальне та художньо-образне мислення, здібності до якісного аналізу навколишніх явищ та процесів. Гуманітаризація вищої освіти означає відмову від вузькопрофесійної підготовки вчителя певного предмета, подолання технократизму. Слід зважати на те, що загальнокультурний рівень значної кількості працюючих учителів потребує підвищення, тому має відбуватися насичення гуманітарними складовими змісту дисциплін предметного блоку як у процесі навчання, так і в процесі самонавчання.

*Принцип фундаменталізації* освітніх програм передбачає включення в навчальний план наукових дисциплін, що дають змогу забезпечити підготовку педагогів світового рівня, що допоможе педагогові

швидко орієнтуватися в швидкозмінних запитах суспільства. Цьому завданню повинні підпорядковуватися не лише дисципліни предметного блоку, а й курси дисциплін за вибором. Статусом фундаментальних дисциплін у педагогічних університетах мають володіти не лише дисципліни предметного блоку, а й педагогічна майстерність, як наука про педагогічну дію, з її найвагомішими результатами в опануванні предметної науки на стику найсучасніших досягнень психології, педагогіки, часткових методик.

*Принцип інтеграції* означає об'єднання в ціле частин та елементів раніше розрізнених частин, забезпечення системного підходу в пізнанні процесів, цілісного уявлення про явища соціуму; передбачає розробку та впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів. Реалізація цього принципу забезпечується єдністю освітнього і професійного компонентів навчальних планів.

*Принцип свободи вибору* дає можливість реалізувати індивідуальні потреби і можливості студента, визначає його особистісний "маршрут" навчання та самонавчання. Студент повинен перебувати в умовах максимальної свободи в оволодінні педагогічною професією згідно з чинними державними стандартами освіти.

*Принцип демократизації* передбачає розширення прав факультетів у зміні стандартів освіти та загальної концепції університету, дає змогу викладачам та кафедрам виявляти ініціативу в пошуках нових форм організації навчально-виховного процесу та освітніх технологій у ВНЗ, в той же час спонукає до підвищення відповідальності за результати роботи як педагога, так і студентів.

#### **4. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ І МЕХАНІЗМИ ПЕРЕТВОРЕНЬ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ**

Духовний потенціал і творча самоактуалізація вчителя є провідними ціннісними орієнтирами сучасної освіти.

1. Структурні зміни в системі педагогічної освіти об'єктивно пов'язані з загальними тенденціями перетворення зовнішнього середовища, досить складними процесами, що відбуваються в соціально-економічному, духовному житті суспільства. Крім того, система педагогічної освіти, будучи частиною вищої освіти, поступово набуває рис динамічного розвитку, саморегульованої системи, суб'єкт-суб'єктні відношення стають нормою життя кожного педагогічного і учнівського, зокрема й студентського, колективів. Педагогічна освіта формується в межах трьох рівнів: допрофесійного, базового, післядипломного. Вся практична діяльність з підготовки вчителя організується згідно з професіограмою (кваліфікаційною характеристикою), а в подальшому, з акмеограмою, при цьому кожний етап формування особистості вчителя відрізняється своїм змістом, методами і формою організації. У допрофесійній

підготовці, передовсім, досягається глибока диференціація та індивідуалізація освітніх програм, що відповідають широті та різноманітності соціального замовлення системі сучасної педагогічної освіти. Центральною ланкою допрофесійної педагогічної освіти є педагогічна гімназія, педагогічний клас, школа чи університет юного педагога, факультет допрофесійної підготовки та ін., що фінансуються регіональними чи місцевими бюджетами. Їх діяльність є гнучкою й відповідає інтересам конкретного регіону держави. Предметом особливої турботи стає практика поєднання допрофесійної і професійної освіти, в тому числі шляхи й умови переходу майбутнього педагога з першого щабля на наступний. Педагогічні колективи орієнтуються на комплексні форми педагогічної проф-орієнтації, у зміст яких входить формування цілеспрямованості особистості: інтересів, схильностей, мотивів діяльності й педагогічної дії, ціннісних уявлень про майбутню професію, педагогічного мислення. Створюються умови для виявлення в подальшому розвитку здібностей школярів чи учнів професійних навчальних закладів до педагогічної професії, формування і самоформування елементарних загальнопедагогічних умінь та навиків. Розвиток професійно-педагогічного інтересу і педагогічних схильностей підкріплюється успіхами в практичній роботі з дітьми.

Єдина система управління усіма ступенями педагогічної освіти відкриває сприятливі можливості для розвитку інтеграційних процесів між університетами, педагогічними навчальними закладами, загальноосвітньою школою і професійно-технічними училищами. Зближення цілей, змісту і форм організації підготовки педагогів в університетах, педагогічних університетах та коледжах створить умови для співробітництва в навчально-науковій діяльності, сприятиме фундаменталізації педагогічної освіти та поліпшенню психолого-педагогічної і практичної підготовки педагогів. Формами такої інтеграції можуть бути навчально-науково-педагогічні комплекси, міжвузівські кафедри лабораторії, відділи.

Післядипломний рівень педагогічної освіти має бути пов'язаний із складними процесами, що відбуваються в житті суспільства в умовах формування ринкових відносин. Для цього необхідно:

- суттєво розширити спектр пропонованих освітніх програм, які задовольняють запити замовників як на підвищення свого теоретичного рівня, так і набування нових знань і практичних умінь та навиків для основної чи суміжної педагогічної діяльності;
- забезпечити гнучкість і варіативність організаційних структур післядипломної освіти, їх швидку реакцію на запити і вимоги працівників освіти;
- домагатися збалансованого розвитку мережі як державних, так і недержавних структур післядипломної освіти.

2. Ознаки регіональності у підготовці педагогічних кадрів виявляються, передовсім, у їхній орієнтації на місцеві умови життя й праці, своєрідність культурно-побутових традицій, запитів на освітні та виховні послуги. Це передбачає суттєве розширення можливостей педагогічних навчальних закладів у корегуванні змісту, форм і методів роботи зі студентами, адекватному споживанню регіональних ресурсів (земельні ділянки, транспорт, житлово-комунальні і побутові послуги, людські резерви). Регіональні педагогічні комплекси поступово стають соціально-культурними й науково-освітніми центрами, що діють у безпосередній близькості зі сферою використання кадрів. У них органічно поєднуються національні, загальнодержавні, регіональні, місцеві та індивідуальні інтереси. Особливе значення тут відіграють питання, пов'язані з усуненням очікуваних заперечних наслідків демографічних процесів. Регіональні ВНЗ розширюють практику виконання індивідуальних та групових замовлень на підготовку й перепідготовку кадрів сфери освіти, формують цільові угоди, контракти з різними термінами дії. Процес регіоналізації педагогічної освіти супроводжується серйозними змінами в принципах та структурі керівництва цією сферою. Це виявляється в реальному прилученні до роботи з педагогічними навчальними закладами місцевих органів управління і самоврядування. Вони повинні взяти на себе завдання координації педагогічної освіти, пошуку шляхів і засобів поступового формування регіонального освітнього поля, створення і розвитку навколо ВНЗ, коледжів та інших освітніх структур. Не менш важливими при цьому є контакти з місцевими органами служби зайнятості і на основі цієї взаємодії створення висхідної бази розвитку ВНЗ, їх структурної перебудови.

3. Із розвитком суспільства його переорієнтація на нові соціально-моральні цінності посилюється і наочніше формується інше, ніж донині, замовлення системі ВНЗ і педагогічним коледжам. Загальною тенденцією стає пріоритетний розвиток педагогічних напрямів освіти, пов'язаних із обслуговуванням "дитинства", а в подальшому і всіх вікових періодів життя людини. Це об'єктивно потребує універсалізації педагогічного сектору, появи в його складі спеціальностей та спеціалізацій, яких ніколи не було в системі педагогічної освіти. Водночас розробляються нові концептуальні підходи до підготовки спеціалістів для дошкільної і початкової ступенів освіти і виховання, що приводить до перепрофілювання відповідних підрозділів ВНЗ. Подібні процеси все чіткіше окреслюються в системі підготовки педагогічних кадрів у сфері дефектології, музики, фізичного виховання та ін. Зміни в змісті підготовки педагогічних кадрів слід ув'язувати з поступовим реформуванням загальноосвітньої школи, процесами диверсифікації освітніх систем України, їх орієнтацією на підтримку обдарованості, самостійних творчих начал в розвитку особистості. Динаміка структури педагогічної освіти, масштаб-

ність і значущість соціального замовлення в системі педагогічної освіти приводять до значних зрушень у структурі педагогічної освіти. У цьому сенсі вона розвивається як неперервна, багаторівнева, орієнтована на економію бюджетних ресурсів.

4. Стан науково-дослідної роботи в педагогічних ВНЗ потребує усебічної уваги. У процесі реалізації Програми відбуваються докорінні зміни в змісті, методах і формах опанування студентами новітніх знань у їх фундаментальному і прикладному значеннях. Вища педагогічна школа стає реальним середовищем формування наукових шкіл, комплексних наукових колективів, творчих дослідницьких груп, на базі яких забезпечуватиметься розвиток наукової активності студентів і викладачів у самостійному науковому пошуку, відборі необхідної інформації, збагаченні нею опановуваних дисциплін. Набувають розвитку також сучасні форми інтеграції науки і навчального процесу в провідних педагогічних навчальних закладах як науково-дослідницькі інститути, комплексні наукові лабораторії (педагогіки, психології, дошкільної і початкової освіти, дефектології). До штату педагогічних навчальних закладів вводяться посади наукових співробітників різного рівня, створюються відповідні цільові органи і підрозділи управління.

5. Поступовий перехід до ринкових форм господарювання, різні шляхи включення педагогічної освіти в структуру класичної університетської освіти сприяють формуванню більш гнучкої, багатоканальної системи фінансування педагогічної освіти. Це виявляється в розширенні джерел фінансування за рахунок регіональних і місцевих бюджетів під конкретне цільове замовлення на підготовку педагогічних кадрів. Водночас зростає роль державного бюджету у вирішенні загальнодержавних завдань педагогічної освіти: структурна перебудова ВНЗ; витрати на проведення фундаментальних науково-дослідних робіт; інвестиції в матеріально-технічну базу; фінансова підтримка студентів. Формується стійкий сектор позабюджетного фінансування, здійснюваного різними суб'єктами господарювання, юридичними і фізичними особами у вигляді платежів за освітні послуги, доходів від проведення освітніх лотерей, а в деяких випадках – підприємницької діяльності. У вищій педагогічній школі можуть функціонувати платні загальноосвітні школи, коледжі, гімназії і ліцеї за профілями, яких немає в державному освітньому секторі.

6. Останніми роками в Україні здійснюється робота з формування доступної, відкритої, гнучкої системи професійної освіти з врахуванням ринку праці та запитів особистості із забезпеченням безкоштовного одержання професії, а також загальної середньої освіти, що дає змогу продовжити навчання в обраних особистістю ВНЗ. Подальший розвиток професійно-технічної і середньої спеціальної освіти пов'язаний зі створенням навчальних закладів нових типів (професійний ліцей, професійно-технічний коледж, коледж і вищий коледж), розширенням варіатив-

ності реалізовуваних освітніх програм, переходом на нове покоління навчально-програмового забезпечення, реалізацією ідей особистісно орієнтованого навчання. Розроблена і реалізується нова професійно-кваліфікаційна структура кадрів, яких готують професійно-технічні й середні спеціальні навчальні заклади. Одним із напрямів розвитку системи професійно-технічної та середньої спеціальної освіти є розробка і реалізація освітніх стандартів. Існуюча система підготовки педагогів і майстрів виробничого навчання не повною мірою відповідає новітнім тенденціям розвитку професійно-технічної і середньої спеціальної освіти і не забезпечує зростаючі потреби навчальних закладів у висококваліфікованих професійно-педагогічних кадрах. У змісті професійно-технічної педагогічної освіти всіх рівнів недостатньо враховуються численні і достатньо глибокі зміни в діяльності педагогів і майстрів виробничого навчання, які пов'язані з перетвореннями у професійно-технічних навчальних закладах, необхідністю запровадження в навчально-виховний процес нових освітніх технологій. Необхідно розробляти освітні програми, що відображають у змісті професійно-педагогічної освіти специфіку нової типології професійно-технічних і середніх спеціальних навчальних закладів. Навчальні заклади професійної школи потребують якісно нового педагога і майстра виробничого навчання, здатних організувати педагогічну дію на високому рівні педагогічної майстерності як у виробничому навчанні так і в освоєнні спеціальних предметів, з розумінням і веденням на такому ж рівні педагогічної дії індивідуальної виховної роботи в навчальній групі. Для цього вони повинні мати високий рівень виробничої професійної кваліфікації та вищу практико-орієнтовану психолого-педагогічну освіту. Розв'язання цієї проблеми можна досягти шляхом підготовки спеціаліста з кваліфікацією "педагог спеціальних предметів", який може здійснювати виробниче і теоретичне навчання в професійно-технічних навчальних закладах і виробниче – в середніх спеціальних навчальних закладах. Підготовку такого спеціаліста можуть здійснювати багаторівневі інтегративні структури професійної освіти. У цих навчальних закладах має раціонально здійснюватися як підготовка, так і перепідготовка та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У перспективі в Україні має бути створена взаємозв'язана мережа різнорівневих навчальних закладів професійно-педагогічної освіти для реалізації варіативних моделей підготовки педагогічних кадрів для системи професійної освіти з врахуванням її реальних потреб.

7. Пролонговані в часі перспективи розвитку педагогічної освіти визначаються принципово новими завданнями перед людською цивілізацією і громадянським суспільством у ХХІ ст.: пошук нових джерел енергії, адаптація до екологічних криз, саморозвиток (самоосвіта, самовиховання тощо) особистості на всіх етапах життєвого шляху, ранній розвиток професіоналізму та професійної мобільності і т. ін. Визначальним за-

собом вирішення проблем може стати модель: пізнання – знання – інтелект – афект – цінності – воля – досвід – проект – дія – перетворення. Трансляція і відтворення духовного спадку педагогічної сфери, а також усього соціуму як громадянського суспільства органічно доповнюється інноваційною складовою, яка забезпечує розв'язання ключової суперечності сучасної системи освіти між швидкими темпами приросту знань і обмеженими можливостями їх опанування індивідом.

Головною цінністю педагогічної освіти стає формування у майбутніх педагогів потреби і можливості вийти за межі набутого досвіду здійсненням особистісної самореалізації. Новий зміст і технології педагогічної освіти забезпечують розвиток у майбутніх педагогів здібності (з урахуванням типу їхньої особистості) до саморозвитку, неперервного і гнучкого самонавчання упродовж життя. Інноваційна педагогічна освіта характеризується такими параметрами: розвиненою психолого-педагогічною діагностикою, суб'єктно адаптованими освітніми технологіями, фактичним здійсненням особистісно орієнтованого підходу, диверсифікацією, соціальною мобільністю і професіоналізмом, синтезом крос-культурного простору. Системною якістю освітніх підсистем і практичної педагогічної дії стає наступність, яка реалізуватиметься як на макро-, так і на мікрорівнях педагогічного процесу. Педагогізація, єдність теоретичної і практичної підготовки, випереджальне розповсюдження прогресивного педагогічного досвіду, активність, самостійність, професійно-дослідницький підхід, орієнтація освіти на створення педагогічних творів, довузівське і післявузівське творче співробітництво є механізмами основних педагогічних відносин в освіті – суб'єкт-суб'єктного і суб'єкт-суб'єкт-об'єктного. Державою і суспільством здійснюється належна координація інформаційного, кадрового, правового, організаційного, матеріально-технічного і фінансового забезпечення, що дає змогу оптимізувати діяльність усієї освітньої системи і її розвиненої інфраструктури, а також задіяти механізми самоорганізації, що й приведе до високої ефективності педагогічної освіти.

## **5. ЕТАПИ ВПРОВАДЖЕННЯ КОНЦЕПЦІЇ**

Упровадження Концепції відбуватиметься в три етапи впродовж 2011-2015 рр.

2011-2012 рр. – укладання плану заходів щодо розвитку та вдосконалення системи педагогічної освіти в Україні.

2012-2013 рр. – розвиток організаційно-управлінських механізмів у галузі педагогічної освіти.

2013-2015 рр. – широкомасштабне впровадження Концепції в освітню галузь України.



## 6. ОЧІКУВАНІ РЕЗУЛЬТАТИ

Упровадження основних положень Концепції дасть змогу:

- забезпечити запит (соціальний і особистісний) на функціонування і розвиток особистісного потенціалу суб'єктів навчання;
- у структурі предметно-змістового компонента професійної підготовки педагога реалізувати ідеї про: психолого-педагогічні механізми особистісного розвитку; ціннісний зміст спеціальних предметів та шляхи їх гуманітаризації; посилення професійної спрямованості спеціальних дисциплін та інтегративної функції психолого-педагогічної науки як джерела розвитку нових парадигм психолого-педагогічного мислення в системі освіти та виховання;
- досягти суттєвих змін у технологічній підготовці майбутнього педагога – основа якої в оволодінні технологіями досягнень освітнього стандарту в єдності із формуванням різновидів особистісних досвідів (потенціалів) суб'єктів навчання;
- обґрунтувати шляхи розв'язання фундаментальної суперечності Концепція педагогічної освіти – між необхідністю забезпечити зумовлений соціальним замовленням дискретний ступінчатий рівень розвитку педагогічних функцій майбутнього педагога й цілісно неперервною педагогічною дією;
- впровадити ступені педагогічної освіти які характеризуються суттєвими інваріантними параметрами:
  - *перший ступінь* опанування мотиваційно-психологічних і процесуальних компонентів педагогічної дії (педагогічна майстерність), ідентифікація соціальної ролі педагога з обраною предметною сферою науки чи культури;
  - *другий ступінь* оволодіння сутнісними механізмами педагогічної дії, готовністю до трансформації соціокультурного досвіду (педагогічна майстерність) – [навчальна (виховна) програма – психологічний зміст досвіду – модель дії – сценарій педагогічної ситуації – методи й прийоми виконання];
  - *третій ступінь* вироблення системи педагогічної дії, здібностей до побудови й реалізації освітнього й виховного проекту, що координує систему педагогічних чинників (педагогічна майстерність);
  - *четвертий ступінь* побудова індивідуально-авторської педагогічної системи на базі її генетичної основи – особистісно орієнтованої педагогічної ситуації (педагогічна майстерність).

**НАУКОВЕ ВИДАННЯ**

**ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна  
ВОЗНЮК Олександр Васильович**

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО  
ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ПІДГОТОВКИ СУЧАСНОГО  
ПЕДАГОГА**

**Монографія**

Технічний редактор  
Комп'ютерний набір, верстка  
Коректор  
Дизайн обкладинки

Олександр Вознюк  
Олександр Вознюк  
Олександра Дубасенюк  
Сергій Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 18.04.11. Формат 60x90/8. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.  
Ум. друк. арк. 10,1. Обл. вид. арк. 12.,1 Наклад 300. Зам. 88.

---

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка  
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40  
Свідоцтво про державну реєстрацію:  
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.  
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua