

Міністерство освіти і науки України
Донецький національний університет економіки і торгівлі
імені Михайла Туган-Барановського

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО
ОРІЄНТОВАНОГО ДИДАКТИЧНОГО
СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗВО

МОНОГРАФІЯ

Кривий Ріг
Видавець Роман Козлов
2019

Рекомендовано до друку Вченою радою Донецького національного
університету імені Михайла Туган-Барановського
(Протокол № 16 від 20 червня 2019 р.)

Редакційна колегія:

Г. М. Удовіченко – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін Донецького національного університету імені Михайла Туган-Барановського;

І. Ю. Сіняговська – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін Донецького національного університету імені Михайла Туган-Барановського;

Рецензенти:

Малихін О. В. – доктор педагогічних наук, професор (Національний університет біоресурсів і природокористування України);

Бакум З. П. – доктор педагогічних наук, професор (Криворізький державний педагогічний університет).

Пазюра Н. В. – доктор педагогічних наук, професор (Національний авіаційний університет);

Т33 **Теоретико-методологічні засади формування компетентісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах ЗВО : монографія /** Г. Удовіченко, І. Сіняговська, О. М. Бондаревська, Д. В. Фурт ; за ред. Г. Удовіченко, І. Сіняговської ; ДонНУЕТ. – Кривий Ріг : Вид. Р. А. Козлов. – 2019. – 167 с. – Режим доступу: <http://elibrary.donnuet.edu.ua>.
ISBN 978-617-7643-55-4

Колективна монографія є проектом кафедри іноземної філології, українознавства та соціально-правових дисциплін Донецького національного університету економіки і торгівлі імені Михайла Туган-Барановського. Змістове наповнення присвячено актуальним питанням реалізації положень компетентісного підходу в організації освітнього процесу у вищій школі в аспекті підготовки студентів вишів. Показано важливість впровадження компетентісно орієнтованого підходу у процес створення компетентісно орієнтованого дидактичного середовища вишу. Авторами визначено дидактичний та світоглядний потенціал змісту гуманітарної освіти. Розроблено, обґрунтовано та показано оптимальні способи імплементації в освітній процес вищої школи компетентісно орієнтованої парадигми підготовки студентів вишів.

Матеріали монографії стануть у нагоді науковим працівникам, аспірантам, викладачам, педагогам-практикам, студентам і магістрантам.

УДК 37.02:378

ПЕРЕДМОВА

Підґрунтям для розробки системи розвитку професійної компетентності студентів вишу виступають психологічні та діяльнісні чинники. Специфіка прояву професійної компетентності полягає у педагогічній діяльності і потребує розбудови нових технологій навчання та формування її складових. Нові стандарти педагогічної освіти, що розробляються з урахуванням загальноєвропейських вимог, інтенсифікація практичної складової професійної підготовки студентів вишів, оновлення українського законодавства в освітній сфері потребують використання нових підходів до відбору змісту та здійснення фахової підготовки студентів. Актуальність проблеми з теоретичної точки зору визначається її станом, який характеризується недостатньою науковою розробленістю теоретико-методологічних засад формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах ЗВО:в системі навчально-науково-практичної інтеграції.

Поняття «освітнє середовище» є складним, багатовимірним і суб'єктивним. Системний аналіз феномена освітнього середовища займає одне з найважливіших місць у теорії та методиці вищої професійної освіти. Однак, на сьогоднішній день, дефініцій, за допомогою яких дослідники намагаються відобразити сутність даного феномена, у науковій літературі недостатньо. Як правило, визначення не дають повну сутнісну характеристику цього складного явища. Для аналізу можливості освітнього середовища у підготовці фахівця розглянемо це поняття більш докладніше.

Г. М. Удовіченко

кандидат педагогічних наук, доцент

Удовіченко Ганна Михайлівна,

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ДИДАКТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ЗВО

Переосмислення концептуальних положень освітнього процесу вищої школи, детерміноване глобалізаційними й інформаційними тенденціями в українському освітньому просторі, запровадженням європейських стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонських угод актуалізує проблеми, пов'язані з якістю підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Результативність і продуктивність педагогічної діяльності в сучасних умовах безпосередньо залежить від сформованості певної компетентності, яка забезпечує не лише успішність виконання основних програмових вимог у межах певної навчальної дисципліни, а й сприяє реалізації індивідуальних освітніх програм, розкриттю особистісних якостей студентів, успішній соціалізації молодого людини. Очевидним є той факт, що входження України до світової спільноти потребує модернізації вітчизняної вищої освіти й поетапної активації іманентних складових цілісного освітнього простору, виразною ознакою якого є компетентісно орієнтована основа. Концептуальні засади щодо реалізації компетентісного підходу в умовах формування глобального інноваційного суспільства зі збереженням досягнень і традицій національних освітніх систем, урахуванням державного стандарту та складових галузевої компоненти державних стандартів вищої освіти закладено в положеннях Болонської, Сорбонської декларацій, Лісабонської угоди. Окреслені положення відбито в нормативних документах, що регламентують розвиток вітчизняної вищої освіти, зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті, Концепції наукової, науково-технічної й інноваційної політики в системі вищої освіти та інших. Означені нормативні документи є не лише наслідком адаптації світових освітніх стандартів до реалій українського сьогодення, а й підсумком плідної науково-теоретичної та практичної діяльності вітчизняних учених.

Існуючий інтерес до феномену «простір» в психології та педагогіці визначається дослідженням проблем особистісно-орієнтованої освіти. Педагогічна взаємодія здійснюється через створення деякого простору, в якому розгортаються життєво значущі ситуації і події. Різноманітні аспекти просторів досліджуються багатьма дидактами (К. Воронцова, М. Віленський, В. Гинецинський, Н. Крилова, Е. Мещеряков, А. Тряпціна, В. Слободчиков та ін.), В наукових працях яких освітній простір характеризують в як узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний фактор розвитку особистості. Сьогодні для дослідників стає цілком очевидним те, що є залежність між формуванням конкурентоспроможного випускника вузу і організацією простору, в якому здійснюється процес підготовки студента. Але слід визначити, що розуміється під такими термінами як «Освітній простір» і «освітнє середовище ВНЗ» в теорії професійної освіти.

Актуальність проблеми визначення сутності, змісту та структури формування компетентностно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу навчальної діяльності студентів як інтегрального процесу взаємопов'язаних процесів (навчальної діяльності, в цілому, та цілеспрямованого формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти, зокрема), спрямованого на розробку й обґрунтування ефективної технології реалізації моделі формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти на основі визнання її специфічності в порівнянні з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій школі.

Виходимо з того, що, по-перше, дослідження теоретичних і практичних аспектів і закономірностей реалізації моделі формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти дозволяє вирішувати питання формування цілісної особистості майбутнього вчителя вищої кваліфікації з позицій активності й самостійності як провідних

рис, його інтегральних і визначальних характеристик. Розгляд цих питань відбувається ще з давніх часів, їх обґрунтування знаходимо у філософській думці Античності (Аристотель, Демокрит, Платон, Сократ) й у повчаннях Володимира Мономаха, у працях часів епохи Відродження (П. Беринда, І. Вишенський, Ю. Дрогобич, М. Монтень, Е. Роттердамський, П. Русин, Є. Славинецький) і Просвітництва (М. Головін, Я. Козельський, Я. Коменський, М. Ломоносов, Й.-Г. Песталоцці, Ф. Прокопович, І. Посошков, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, Х. Чеботарьов), у роботах видатних вітчизняних мислителів і педагогів (В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, П. Каптерев, М. Курганов, О. Острогорський, М. Пирогов, Д. Писарев, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, М. Чернишевський, К. Яновський), представників західної (А. Дістервег, Дж. Дьюї, М. Монтесорі) й української національної педагогіки (Х. Алчевська, О. Духнович, П. Куліш, М. Корф, Т. Лубенець, Ю. Федькович).

По-друге, вважаємо, що сьогоденний етап розробки проблеми формування компетентісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти дозволить розвинути концептуальні засади, обґрунтовані у працях В. Байденко, Н. Бібік, Є. Бондаревської, А. Вербицького, В. Гузєєва, І. Зимньої, М. Кларіна, В. Краєвського, А. Маркової, Л. Петровської, О. Пометун, Дж. Равена, О. Савченко, В. Серікова, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, Л. Сохань, Е. Тоффлера, П. Худомінського, А. Хуторського, О. Цокур, І. Якиманської.

Шляхи формування професійної компетентності різноманітних загальних і предметноспеціалізованих компетенцій майбутніх спеціалістів (комунікативної, інформаційної, соціокультурної, міжкультурної, громадянської, лексикографічної, читацької та інших) проаналізовано в дисертаціях М. Боліної, М. Вачевського, Д. Демченко, Л. Демчук, Ю. Ємельянова, О. Іскандерової, В. Кашницького, С. Козак, І. Мегалової, В. Охотнікова, О. Пахомової, О. Петрова, О. Прозорова, О. Семенова, А. Трофименко, Е. Соловйова, О. Усик та багатьох інших науковців.

Компетентнісна основа в сучасних умовах є базою для підготовки кваліфікованих фахівців різних царин, зокрема – у галузі підготовки спеціалістів до педагогічної діяльності.

Окреслена проблема не може бути розв'язаною без урахування особливостей підготовки педагога-спеціаліста в умовах вищої педагогічної школи та дослідження особливостей навчального процесу. Розроблення цієї проблематики пов'язуємо з фундаментальними науковими роботами К. Абульханової-Славської, А. Алексюка, С. Архангельського, І. Беха, Я. Болюбаша, В. Бондаря, В. Буряка, В. Галузинського, С. Гончаренка, М. Євтуха, І. Ісаєва, В. Краєвського, Н. Кузьміної, З. Курлянд, О. Малихіна, Н. Ничкало, І. Подласого, М. Фіцули В. Шадрікова, С. Шаронової та інших.

Вітчизняна й зарубіжна педагогіка мають власні традиції підготовки спеціалістів педагогічних спеціальностей. Сьогодні значний інтерес викликають теоретичні узагальнення та методичні поради, презентовані в роботах В. Вахтерова, К. Вентцеля, Л. Занкова, М. Пирогова, В. Сухомлинського, В. Шаталова та інших видатних учених, педагогів-практиків.

По-третє, пов'язуємо винайдення нових шляхів розв'язання даної проблеми сьогодні безпосередньо з розв'язанням стратегічних завдань вітчизняної освіти в контексті вимог Болонського процесу (А. Алексюк, Б. Бокуть, Я. Болюбаш, І. Зязюн, Л. Кондрашова, В. Кремень, Н. Кузьміна, З. Курлянд, О. Молібог, Н. Ничкало та інші), пріоритетними цілями в підготовці майбутнього висококваліфікованого фахівця-педагога, спроможного у своїй професійній діяльності до самоактуалізації, самореалізації, самоефективності й самовдосконалення, що розкривається у працях В. Андрєєва, В. Буряка, Н. Волкової, В. Гриньової, Н. Гузій, П. Гусака, В. Євдокимова, І. Зязюна, А. Капської, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, О. Мороза, Л. Нечепоренко, В. Радула, А. Радченко, Л. Рибалко, В. Сластьоніна, В. Чайки, В. Шахова, П. Щербаня, В. Шпак та інших учених.

Через відсутність науково-обґрунтованих підходів, розроблених методологічних засад, апробованих технологій формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти, що передбачає дидактичну адаптацію до форм, методів, прийомів і засобів навчання у вищій школі, а також дидактичну інтеграцію (максимально можлива узгодженість організаційних форм, методів, прийомів і засобів навчання на засадах визначених його специфічних закономірностей, реалізації провідних принципів, урахування індивідуальних когнітивних стилів студентів, а також особливостей конкретного інформаційно-освітнього середовища) ефективність формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти усе ще залишається переважно низькою.

По-четверте, до цілком слушних питань, в аспекті Болонських ініціатив, відносимо аналіз та можливість гнучкої реалізації зарубіжного досвіду формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти під час здійснення навчальної діяльності на засадах професіоналізації, системного зв'язку теорії і практики, діалогового, дискусійного, творчого характеру взаємин суб'єктів, створення умов і механізмів переходу на позицію «освіта впродовж життя». Ця проблема знайшла відображення в наукових розвідках Л. Карпинської, М. Князян, Т. Кошманової, Є. Полат, О. Пометун.

Проте приєднання України до Болонського процесу, як системоутворювальний чинник подальшого реформування вищої освіти, позначається на реорганізації навчального процесу у вищих навчальних закладах. Відтак, сучасний етап розвитку і становлення вищої освіти європейського суспільства висуває перед педагогічною наукою нові завдання, які передбачають не лише практичне розв'язання проблеми формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти, а й її глибинне теоретико-методологічне обґрунтування, цілеспрямоване й поступове впровадження у практику подальшої роботи.

Гене́за компетентнісного підходу, на наш погляд, відбиває особливості розвитку постмодерністської науки, яка, за характеристикою М. Гусельцевої, детермінована: багатовимірністю світу та різних логік його дослідження; підвищеною рефлексією й чутливістю до контекстів; міждисциплінарним дискурсом, принципом мережевої організації знання, відмінністю ієрархій; прийняттям ідеї невизначеності; недоконцептуалізованістю понять, творчістю в термінології [10].

Як уважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), метою застосування компетентнісного підходу є забезпечення: продуктивності та конкурентоздатності на ринку праці; скорочення безробіття завдяки розвитку гнучкої (адаптивної) та кваліфікованої робочої сили; розвиток середовища для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції [13].

Сучасний студент вищого навчального закладу існує в світі глобалізації інформаційних потоків, активно користується сучасними інформаційними технологіями, нерідко навчання поєднує з роботою, до отримання освіти ставиться прагматично, орієнтований на самодіяльність, свободу, мініімалізацію колективних й інституціональних впливів. Уже за період навчання формується стійке уявлення про особливості майбутньої фахової діяльності, тому цілком об'єктивованою є потреба набуття фахових компетенцій. З огляду на перспективу, набуття особистістю за період навчання у вищому навчальному закладі необхідних компетентностей є важливим для індивіда, оскільки вони сприятимуть: участі у формуванні демократичних засад суспільства; соціальному взаєморозумінню та справедливості; дотриманню прав людини й автономії всупереч глобальній нерівності та нерівним можливостям, індивідуальній маргіналізації [13, с. 21].

Отже, активація компетентнісного підходу відбувається як на макро-, так і на мікрорівнях.

У суто практичній площині в реаліях сучасної української системи

освіти та в умовах фахової професійної підготовки спеціалістів компетентнісний підхід дозволяє: перейти у професійній освіті від його орієнтації на відтворення знань до їхнього застосування у більш доскональній формі; «зняти» диктат об'єкта (предмета) праці; покласти в основу стратегії освіти підвищення гнучкості її форм і методів на користь розширення можливості працевлаштування випускників вищих навчальних закладів і їх здатності виконувати розширений обсяг функцій і завдань; забезпечити пріоритет міждисциплінарно-інтегрованих вимог до результату освітнього процесу; пов'язати більш тісно мету освіти майбутніх фахівців з ситуаціями їхньої самореалізації в світі професійної праці; орієнтувати людську діяльність на нескінченну розмаїтість професійних і життєвих ситуацій [5].

У наукових дослідженнях компетентнісний підхід (В. Байденко) здебільшого визначається як методологічний інструмент реалізації цілей Болонського процесу й успішної інтеграції вітчизняної освітньої системи в загальноєвропейський і світовий освітній простір. Підкреслюється, що залучаючи компетентнісний підхід до проектування освітніх програм, можемо досягти: відбиття в системному та цілісному вигляді освітніх результатів; формулювання результатів вишівської освіти як суттєвих ознак готовності студента-випускника демонструвати знання, уміння, навички, презентувати систему цінностей у будь-яких умовах; конкретизації структури компетентностей, які повинні набути ті, хто навчаються, у відповідності до загальної мети освіти [1].

Використовуючи компетентнісний підхід у якості механізму оновлення й реформування освітніх систем як на науково-методичному, так і на практичному рівнях, науковці дуже часто звертаються до різних аспектів. У дослідженнях Л. Когана, В. Серікова компетентнісний підхід розглядається як одна з підстав оновлення сучасної освіти саме тому, що дозволяє ліквідувати розрив між когнітивним, діяльнісним та особистісним рівнями розвитку майбутнього фахівця, припускає формування такого нового змісту освіти, який би не зводився лише до його знанневоорієнтованого

компоненту, а охоплював би цілісний індивідуальний досвід розв'язання майбутніми фахівцями життєвих і професійних проблем, виконання ключових (тобто таких, що відносяться до багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних і професійних ролей на підставі здобуття відповідних компетенцій [4]. Отже, російський науковець В. Серіков зазначає, що, ураховуючи множинність позицій щодо цього питання, у загальному вигляді можна стверджувати, що компетентнісний підхід дозволяє реалізувати такий вид освіти, який не зводиться до знаньсвоорієнтовного компоненту, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (себто тих, які стосуються багатьох життєвих сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій, оволодіння певною системою діяльності: «Безумовно, - підкреслює вчений, - предметне знання при цьому не зникає зі структури освіти, а виконує в ній підпорядковану, орієнтовну роль» [12, с. 194].

Ця точка зору, на наш погляд, цілком виправдовує себе в умовах здійснення фахової підготовки майбутнього фахівця. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не інформованість здобувача вищої освіти, а вміння розв'язувати проблеми, що виникають: у пізнанні та поясненні явищ дійсності (орієнтуватися, розуміти, давати оцінку), при освоєнні сучасних техніки та технологій, інформаційної культури; у взаєминах людей, при орієнтуванні в етичних нормах, в індивідуальній і груповій психології, при виборі партнерів, при оцінці власних дій і вчинків; у практичному житті при виконанні соціальних ролей; при орієнтації у середовищі перебування, у правових нормах та адміністративних структурах; у ситуації вибору професії й оцінці своєї готовності до навчання у професійному навчальному закладі, при необхідності орієнтуватися на ринку праці, у системі професійної освіти [12, с. 194-195].

Популяризатор компетентнісного підходу на східнослов'янському освітньому просторі, провідний східнослов'янський учений А. Хуторської підкреслює, що, по суті, ідея компетентнісного підходу до відбору змісту та

способів діяльності не є «принципово новою» в історії педагогіки, і мета науковців сьогодні – не відкриття нового, а допомога тій освіті, яка вже є, у тому, щоб стати кращою, досконалішою, адже «освіта існує лише тоді, коли вона проектується й до тих пір, поки проектується» [16]. Є. Ямбург зауважує, що компетентнісний підхід виникає як альтернатива абстрактно-теоретичним знанням, що отримуються в навчальних закладах, на його думку, це, в основному – «практикоорієнтовані речі». А.Хуторської не до кінця розділяє цю точку зору, підкреслюючи, що компетентнісний підхід дозволяє поєднати загальноосвітні та предметно-практичні завдання, які повинні розв'язуватися у процесі здобуття освіти. Уважаємо, що саме компетентнісний підхід є найбільш оптимальною спробою розв'язання класичного протиріччя формальної й матеріальної освіти, яке зартикульоване в історії педагогіки ще за часів Й.-Г. Песталотці, Й.Ф. Гербарта. У цьому сенсі ми цілком поділяємо точку зору Дж. Равена, який визначає компетентнісний підхід як провідний спосіб чи механізм налагодження й реалізації оптимального зв'язку між наявними знаннями та реальною професійною ситуацією.

На прогностичних функціях компетентнісного підходу акцентують увагу вітчизняні вчені, автори колективної монографії «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» [5] : Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Паращенко, О. Пошетун, О. Савченко, С. Трубачева, для яких компетентнісний підхід – не лише один з тих чинників, що сприяють модернізації змісту сучасної освіти. Він передусім доповнює ту низку освітніх інновацій і класичних підходів, що допомагають освітянам гармонійно поєднувати позитивний досвід для реалізації сучасних освітніх цілей. Через це, критично аналізуючи наслідки впровадження у педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно орієнтованої освіти, українські науковці визнають, що остання сприяє набуттю новим поколінням життєво важливих (ключових) компетентностей. Надзвичайно цінним є і процес розроблення різноманітних моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та

вимірювання набутих молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Саме ці процедури дають змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства [5].

Здійснюючи рефлексивний аналіз практики запровадження ідей компетентнісного підходу в український освітній простір, вітчизняна вчена, академік Н. Бібік, акцентує увагу на тому, що одним із варіантів гуманістичного відгуку на глобальні суперечності світу є формування в суб'єктів навчання нового розуміння світу на основі холістичних і гуманістичних поглядів, нового ставлення до світу та нового способу діяльності з метою збереження рівноваги й гармонії систем «людина та природа», «людина та суспільство», «людина та людина». Тому, на її думку, оскільки основа унікальності глобальної освіти – у її змісті, у відборі галузей людського досвіду, найхарактерніших для нашої дійсності з її плюралізмом, усезагальною залежністю та постійними перетвореннями, то корективи в змісті освіти через запровадження компетентнісного підходу мають ґрунтуватися або принаймні враховувати принцип глобально орієнтованої освіти. Пояснює це вчена тим, що компетентності мають охоплювати такі якості особистості, які дозволяють інтегруватись у широкий світовий соціокультурний контекст, що передбачає: усвідомлення багатозначності позицій і поглядів на те чи інше явище, зокрема, визнання факту різноманітності та неоднорідності, що означає сформулювати установку в тих, хто навчається, на терпимість до інших, вироблення різних поглядів на світ, усвідомлення різних образів світу; бачення внутрішньої альтернативності рішень (урахування плюсів і мінусів) будь-якої діяльності, що потребує вміння планувати наслідки вчинків, дій, прогнозувати близькі й віддалені життєві перспективи; настанова на співпрацю й діалог, уміння організувати спільну діяльність; уміння користуватись інформацією, яка дуже швидко поширюється й оновлюється, що спрямовує на освоєння цілісної, системної картини світу й розуміння свого місця в ній, для чого потрібна фундаментальна освіта, її повний функціональний набір; розуміння

унікальності культур, поглядів, звичаїв, що потребує вироблення кроскультурної грамотності, здатності побачити себе на місці іншого та зрозуміти його погляди, віру, переконання; навчання співпраці та діалогу на рівні взаємодії окремих людей, носіїв різних поглядів і культур; вироблення психології ненасильства, уявлень про політичні, соціальні права та свободи людини [5].

У науково-педагогічній літературі досліджено проблему розробки й проектування інтегративного освітнього простору В. Данилова, О. Шуманова, – соціально-педагогічного феномену, що відбиває територіальний аспект організації діяльності різних освітніх систем, який забезпечує формування в майбутніх спеціалістів поліфункціональних професійних знань у єдності з практичним досвідом, сприяє виникненню множини відношень і зв'язків у сфері педагогічної діяльності, сприяє усвідомленню суб'єктами різнобічних освітніх пропозицій і професійно значимого досвіду, що проектується освітнім оточенням. До характеристик такого простору відносять «розімкненість» у життя, багатомірність й інтенсивність навчальної інформації, яка забезпечує створення умов для визначення траєкторії особистісного розвитку суб'єктів навчання. Зважаючи на означені характеристики з метою досягнення мети нашого дослідження вважаємо за необхідне ввести в науковий обіг дотичні феномени дидактичне середовище та дидактичний простір. На наш погляд, дидактичний простір надає ресурси для якісної підготовки майбутнього вчителя. В свою чергу дидактичне середовище є невід'ємною складовою навчального середовища – штучно побудованої системи, структура і складові якої створюють необхідні умови для досягнення цілей навчального процесу. Навчання і виховання через особливе пристосування і організацію оточення тих, хто, взаємодіючи з цим оточенням, дістає освіту, розглядається як один з найефективніших принципів педагогіки.

Компетентісно орієнтоване дидактичне середовище максимально сприяє формуванню професійно-педагогічних компетентностей студента в

умовах закладу вищої освіти.

Існуючий інтерес до феномену «простір» в психології та педагогіці визначається дослідженням проблем особистісно-орієнтованої освіти. Педагогічна взаємодія здійснюється через створення деякого простору, в якому розгортаються життєво значущі ситуації і події. Різноманітні аспекти просторів досліджуються багатьма дидактами (К. Воронцова, М. Віленський, В. Гинецинський, Н. Крилова, Е. Мещеряков, А. Тряпціна, В. Слободчиков та ін.), В наукових працях яких освітній простір характеризують в як узагальнений, сукупний, об'єднаний, цілісний фактор розвитку особистості. Сьогодні для дослідників стає цілком очевидним те, що є залежність між формуванням конкурентоспроможного випускника вузу і організацією простору, в якому здійснюється процес підготовки студента. Але слід визначити, що розуміється під такими термінами як «Освітній простір» і «освітнє середовище ВНЗ» в теорії професійної освіти.

У науковій літературі з педагогіки термін «освітній простір» з'явився порівняно недавно і до сьогоднішнього дня він залишається дискусійним. Це пов'язано в першу чергу з відсутністю обмежень межами його застосування: це й всесвітній освітній простір (С. К. Бондирева) [3], і освітній простір регіону (А. Н. Джуринських) [4] і навіть освітній простір освітньої установи (В. Степанов) [14].

Однак в теорії професійної освіти немає єдності і щодо сутнісного представлення даного терміну. Сьогодні освітній простір найчастіше розглядається як фактор розвитку дослідницької діяльності викладача (Н. Б. Погребова) [11]; умова розвитку особистості здобувача вищої освіти (Л. Г. Крижанівська) [6]; фактор становлення конкурентоспроможного випускника вишу (І. П. Мавзютова) [8].

Оскільки освітній простір є фактором формування конкурентоспроможного випускника вишу, цей термін визначається як:

– підсумок процесу інтеграції всіх компонент освітнього процесу [7, с. 36 - 40];

- спеціально організовані педагогічне середовище, педагогічні чинники і умови, які обумовлюють можливості розвитку особистості здобувача вищої освіти [17];
- інтеграційна одиниця, структурована у відповідну систему координат і зумовлююча саморозвиток особистості студента на всіх етапах його особистісного і професійного розвитку [18];
- взаємопов'язані підпросторові лінії, ступені і модулі освітніх ситуацій які обумовлюють можливості розвитку активності, ініціативності і самостійності студента [15, с. 27].

Виходячи зі сказаного вище, можна визначити освітній простір вишу як єдину організовану і структуровану систему блоків і модулів, яка обумовлює виникнення можливостей і умов для активізації потенціалу здобувача вищої освіти, прояви його інтелектуальних і творчих здібностей, професійного та особистісного розвитку.

В освітньому просторі фігурують не стільки значущі для студентів освітні завдання, які ставляться самим студентом, а й бачення їх з боку організаторів педагогічного процесу-викладачів.

До характерних ознак освітнього простору при цьому ставляться його протяжність, структурність, взаємозв'язок і взаємозалежність елементів, виділених з середовища.

Освітній простір вишу виступає як образ дійсності, в якій здійснюється педагогічна діяльність, спрямована на реалізацію певних ціннісно-сміслових настанов, а також протікають процеси, які надають вплив на особистість здобувача вищої освіти. Основні характеристики і функції освітнього простору вишу можна представити таким чином:

1. *Єдність освітнього простору.* Освітній простір представляє собою об'єднання частин в цілісну систему на основі загальних цілей. *Функція цілісності.* Надає можливість охопити всі явища, зв'язки, взаємовпливи, котрі мають педагогічні впливи на суб'єктів освітнього простору: викладачі –

здобувачі вищої освіти – роботодавці. *Інтегративний компонент*. Він дозволяє розглядати компоненти моделі в їх єдності і взаємозв'язках

2. *Системна організація елементів освітнього простору*. Це виражається в тому, що освітній простір є цілісною системою взаємодії між елементами. *Функція структурності*. Педагогічні мети, що реалізуються суб'єктами освітнього простору визначають його межі, зв'язки та елементи. Наявність цієї функції встановлює пріоритети, співвідношення, ієрархію між частинами простору. Компонент структурних взаємовідносин у моделі освітнього простору означає системність відносин між елементами. Їх можна описати, спроектувати з урахуванням важливості впливу на здобувача вищої освіти. Таким чином, можна побачити необхідність в додаванні елементів в простір або відсутність зв'язків.

3. *Співпраця суб'єктів освітнього простору з діяльністю учасників педагогічного процесу*. Ця функція означає можливість для дослідників і педагогів проектувати освітній простір в залежності від тих цілей, які ставляться в рамках того чи іншого педагогічного підходу. Суб'єкти освітнього простору мають можливість створювати його через здійснення освітньої діяльності, вибудовуючи його в залежності від власних потреб і цілей. Компонентом моделі є педагогічна стратегія. Визначальне значення цього компонента пов'язано з тим, що стратегія, на реалізацію якої на-спрямоване все існування створеного освітнього простору, задає цільові установки діяльності суб'єктів, обумовлює спільну мету освітнього простору, його призначення і через це впливає на склад, структуру, механізми функціонування, тобто задає вектор і спрямованість освітнього простору. В межах однієї і тієї ж педагогічної стратегії можна мати різні педагогічні мети і ціннісно-сміслові установки.

4. *Вибірковість елементів освітнього простору, а також суб'єктивність сприйняття освітнього простору його учасниками: викладачі – здобувачі вищої освіти – роботодавці. Функція суб'єктивності*. Вибудовуючи освітній простір, наповнюють його потрібним для себе

змістом. Це виражається через ставлення до цього змісту, його усвідомлення, значимість. Компонентом моделі виступають елементи простору. Маються на увазі елементи, важливі для суб'єктів цього освітнього простору, які створюються для досягнення цілей в руслі обраної педагогічної стратегії, вони визначаються результатом, якого необхідно досягти.

5. *Просторово-часова детермінованість.* Функція актуальності, яка враховує ті зміни, що відбуваються з часом, які можуть стосуватися як соціальної, економічної, демографічної сфер, питань розвитку системи освіти, так і більш вузьких питань, пов'язаних з розвитком особистості, дорослішанням людини, появленню у неї нових ціннісно-сміслових установок. Часовий компонент означає, що, проектуючи модель освітнього простору, потрібно враховувати сучасні умови, прогнози можливих змін.

Дані характеристики дозволяють виділити такий потенціал освітнього простору вишу, як можливість включення тільки тих елементів, які мають відношення до освітнього процесу, становлення і формування особистості випускника вишу, його конкурентоспроможності, до потрібних для майбутнього фахівця якостей, таким, що відповідає вимогам працездатності роботодавців і сучасного ринку праці. Визначені нами функції і наведена узагальнена модель освітнього простору можуть стати ще одним важливим теоретико-методологічним орієнтиром для сучасних педагогічних досліджень по формуванню конкурентоспроможності випускника вишу.

Незважаючи на різноманіття поглядів з приводу поняття «освітній простір», незмінним залишається його прямий зв'язок з поняттям «освітнє середовище ЗВО». Для ряду авторів зазначені терміни і зовсім видаються синонімами: освітній простір розуміється як комплекс особливим чином структурованих, організованих і соціалізованих освітніх середовищ, які реалізують функціонал по трансляванню індивідуального і соціального досвіду, освоєння здобувачем вищої освіти духовно-моральної культури [2].

У нашому дослідженні ми виходимо з наступного: освітній простір вишу співвідноситься з результатом конструктивної діяльності студента і з цієї

точки зору протистоїть поняттю «освітнє середовище». Разом з тим освітній простір закладу вищої освіти під час свого функціонування формує в собі властиву тільки йому середу, і на рівні суб'єкта сприймається всіма учасниками педагогічного процесу саме як середовище вишу.

Важливе значення, на наш погляд, у виявленні можливостей освітнього простору по формуванню конкурентоспроможності випускників має середовищний підхід (Ю. Мануйлов, В. Ясвин), який дозволяє розглядати виш як середовище формування конкурентоспроможної особистості майбутнього фахівця. В його основу покладено ідеї Л. Виготського, К. Ушинського, Т. Шацького про вплив середовища на особистість. На думку А. Макаренка, виховує не тільки і не стільки сам вихователь, скільки середовище, яке організовується найбільш вигідним чином. У сучасних дослідженнях освітнє середовище ЗВО являє собою сукупність компонентів: просторово-предметного (різноманітність форм діяльності), психодидактичного (комплекс умов і можливостей для розвитку і реалізації творчого потенціалу студента), соціального (стиль міжособистісного спілкування, рівень взаємодії) і розглядається як категорія, що визначає умови розвитку здобувача вищої освіти.

Поняття «освітнє середовище вишу» в теорії вищої професійної освіти відображає:

- «клімат» вищого навчального закладу, об'єктивований в конкретній системі взаємовідносин і взаємозумовленостей кожним суб'єктом педагогічного процесу;
- сферу, в рамках якої протікає освітній процес, і взаємодіють стейкхолдери освітнього простору;
- точка дотику освітніх потреб здобувача вищої освіти та освітніх можливостей закладу вищої освіти [2, с. 132 - 140];
- специфічна форма людської практики, орієнтована на трансформацію життєдіяльності особистості з метою формування умов, що забезпечать її розвиток і самовдосконалення [9];

– фактор соціалізації, що впливає на розвиток людини як об'єкта і суб'єкта цього процесу;

– складова частина соціокультурного простору, в контексті якого здійснюється взаємодія елементів освітньої системи, суб'єктів освітнього процесу і освітнього матеріалу [8, с. 36 - 40].

Найбільш істотними якостями освітнього середовища є:

- цілісність, що припускає вироблення у здобувачів вищої освіти єдиної картини світу, уявлень, спільність психологічних рис і форм поведінки при збереженні індивідуальної неповторності та унікальності кожної особистості;

- адаптивність, що дозволяє особистості адаптуватись до тих чи інших обставин і вимог;

- інформативність, варіативність, комфортність, надійність, забезпеченість естетичними і гігієнічними показниками.

– підсумок цілеспрямованої організації інформаційних джерел, взаємодіючи з якими конкретний здобувач вищої освіти формує навички рішення професійних завдань;

Узагальнюючи сказане вище, ми визначили освітнє середовище як результат цілеспрямованого формування умов, що відповідають меті та завданням вишу і орієнтованих на використання сучасних освітніх інноваційних технологій для підвищення рівня компетентності суб'єктів педагогічного процесу.

Для формування конкурентоспроможності здобувача вищої освіти є важливим розглянути розгляд понять «освітній простір» і «освітнє середовище вишу» у взаємозв'язку трьох аспектів: соціально-освітнього, практико-професійного та інноваційного (інноваційноно-орієнтованого професійного)

Ми виходимо з того, що освітній простір, в широкому сенсі ми розуміємо як сукупність освітніх середовищ. Вивчення вищої професійної освіти як цілісності спочатку пов'язано з нашим розумінням, перш за все, її як активного освітнього середовища особистісного розвитку студента і як

освітнього простору особистісної самоактуалізації, самореалізації, професійного самовизначення і формування конкурентоспроможності випускника вишу.

Порівнюючи «освітній простір» та «освітнє середовище вишу» з точки зору соціально-освітнього аспекту розглядаємо «освітній простір» як підсумок процесу інтеграції всіх компонентів освітнього процесу з метою активізації інтелектуального, творчого і особистісного потенціалу здобувача вищої освіти для становлення і розвитку якостей і властивостей особистості здобувача вищої освіти, необхідних у формуванні конкурентних переваг відносно інших претендентів на ринку праці; «освітнє середовище вишу» як результат цілеспрямованого створення умов, що забезпечують гармонізацію особистісних і професійних смислів у змісті, структурі та організації професійної підготовки у закладі вищої освіти.

Практико-професійний аспект зумовлює такі визначення: «освітній простір» це інтегративне уявлення організованої і структурованої системи ліній-підпросторів в розрізі: держава, бізнес структури і заклади вищої освіти задля забезпечення можливостей для активізації особистісного потенціалу здобувача вищої освіти, прояви його інтелектуальних і творчих здібностей, професійного саморозвитку в ході накопичення практичного досвіду вирішення професійних завдань; «освітнє середовище вишу» це результат цілеспрямованого створення умов, що забезпечують активну взаємодію приватного сектора і закладів вищої освіти в контексті формування і розвитку професійних навичок і умінь здобувачів вищої освіти, що забезпечують їм конкурентні переваги на сучасному ринку праці.

Інноваційний аспект дає змогу сформулювати наступні визначення: «освітній простір» розглядається, як єдина система взаємодії суб'єктів освітнього процесу, що враховує зрощування інтересів закладів вищої освіти з науково-дослідницької роботою, в тому числі необхідність трансформаційних змін таких освітніх технологій і моделей розвитку потенціалу здобувача вищої освіти, які забезпечують формування

конкурентних переваг студентів-випускників. Під «освітнім середовищем вишу» розуміють сукупність умов, що забезпечують розвиток «всіх сутнісних сил» того, хто навчається, його творчого і інтелектуального потенціалу в розрізі інноваційного змісту освіти, інноваційних освітніх технологій і інноваційних методів навчання, як базису становлення конкурентоспроможності студента на ринку праці.

Формування компетентнісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах закладу вищої освіти є головною та актуальною проблемою сучасної вищої школи. Компетентнісний підхід повинен подолати прірву між потребою переорієнтації загальної освітньої парадигми навчання у вищій школі зі знанневоорієнтованої на компетентністу та нерозробленістю відповідного дидактичного забезпечення цього процесу.

Література:

1. Байденко В. И. Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы / В. И. Байденко, Н. А. Гришанова, В. Ф. Пугач. // Высшее образование сегодня. 2005. № 5. С. 16-21.
2. Беккер И. Л., Журавчик В. Н. Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В. Г. Белинского. 2009. №12(16). С. 132 – 140.
3. Бондырева С. К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства. М.: МПСИ, МОДЭК. 352 с.
4. Ефимов П. П., Костин В. Н. Сущность инновационной образовательной среды вуза// Молодой ученый. 2014. №7. С. 502 – 506.
5. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики : [монографія] / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенєко, О. І. Локшина та ін.; [під заг ред. О. В. Овчарук]. Київ. К. І. С., 2004. 112 с.
6. Крыжановская Л. Г. Здоровьесберегающее образовательное пространство как фактор оптимизации лич-ностного развития студентов колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2006. 215 с.

7. Леонова О. А. Образовательное пространство как педагогическая реальность// Alma Mater (Вестник высшей школы). 2006. №1. С. 36 – 40.
8. Мавзютова И. П. Здоровьесберегающее образовательное пространство медицинского колледжа как условие подготовки конкурентоспособных специалистов: дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2003. 211 с.
9. Погребова Н. Б. Образовательное пространство лицея как условие развития исследовательской функции педагога: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
10. Психологічні особливості творення наукового тексту : [методичні рекомендації / за ред. В. В. Андрієвської]. Київ. Педагогічна думка, 2008. 216 с.
11. Погребова Н. Б. Образовательное пространство лицея как условие развития исследовательской функции педагога: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006.
12. Сериков В. В. Общая педагогика. Курс лекций. Волгоград : Перемена, 2004. 278 с.
13. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. Київ. К. І. С., 2003. 296 с.
14. Степанов В. М. Организация развивающего образовательного пространства в инновационной школе: дис. ... канд. пед. наук. Иркутск, 1999. 190 с.
15. Редько Л. Л., Чумичова Р. М. Теоретические подходы и проектирование образования в современных условиях. Ставрополь: ИРО, 1996.
16. Хуторской А. В. Современная дидактика: [учебник для вузов]. – СПб., 2001. 355 с.
17. Шиянов Е. Н. Педагогика: общая теория образования. Ставрополь, 2007.
18. Шумакова А. В. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза в системе непрерывного профессионального образования: монография. М: Сервисшкола, 2006. 340 с.

ТЕОРЕТИЧНІ ПРОБЛЕМИ ОСМИСЛЕННЯ ІНТЕГРАЦІЇ В ОСВІТІ

У сучасну епоху освіта стала однією з найбільших сфер людської діяльності. У ньому зайнято понад мільярд учнів і понад 50 мільйонів педагогів. Істотно підвищилася соціальна роль освіти: від її спрямованості та ефективності сьогодні багато в чому залежать перспективи розвитку людства. Тому в останні роки все більш очевидними стає той факт, що у подоланні кризи цивілізації, у розв'язанні найгостріших глобальних проблем людства величезна роль повинна належати освіті.

Практично всі розвинені країни, усвідомлюючи цей зв'язок, проводили різні по глибині й масштабам реформи національних систем освіти. Реформи вищої освіти набули статусу державної політики.

У руслі цієї політики вирішувалися питання, що пов'язані: зі зміною контингенту студентів і кількості закладів вищої освіти, якістю знань, новими функціями вищої школи, кількісним зростанням інформації й поширенням нових інформаційних технологій.

Але разом з тим в останні десятиліття все наполегливіше нагадують про себе проблеми, які не вдається вирішити в рамках проведених реформ. Сформовані освітні системи не в змозі виконувати свою головну функцію – створити ту творчу силу, що забезпечує здатність суспільства до розвитку.

Одна з глобальних проблем сучасності – криза освіти, яка вже виявлена та описана як доконаний факт. Про кризу освіти, зокрема, свідчить подальше збільшення числа неосвічених у світі, а іноді й абсолютне згортання системи освіти. В останні роки розвивається таке порівняно нове явище як функціональна неграмотність, спостерігаються очевидні дисфункції системи освіти, що обумовлюють повсюдне зниження її якості.

У цих умовах висуваються нові вимоги до освіти як соціокультурної системи, яка багато в чому визначає характер розвитку суспільства. Ці проблеми особливо важливі для України, де тотальна переоцінка ролі освіти в розвитку суспільства супроводжується глибокою соціально-економічною кризою.

Існуюча система вітчизняної вищої освіти також переживає кризовий період. Здійснення культурно-освітніх програм в умовах ринкової економіки

знає серйозних змін, у зв'язку з чим змінюються функції й ролі цього соціального інституту.

Однією з серйозних негативних тенденцій в системі освіти України в останнє 10-річчя стало посилення соціальної диференціації доступності різних ступенів освіти, а також рівня та якості освіти, що здобувається. Продовжує зростати диференціація міжрегіональна, між міською та сільською місцевістю, а також диференціація можливостей отримання якісної освіти дітьми з сімей з різним рівнем доходів.

Ідеологічним обґрунтуванням цих процесів стала концепція лібералізації освіти, у тому числі децентралізації управління, розширення різноманіття організаційно-правових форм освітніх установ, надання свободи вибору форм і видів навчання. Особливе місце серед цих проблем займають ті, які безпосередньо пов'язані з організацією та змістом освітнього процесу, оскільки саме вони визначають якість освіти.

Виходячи зі сказаного, видається правомірною й своєчасна спроба аналізу інтеграції гуманітарного знання в світлі соціальних аспектів трансформації системи вищої освіти в сучасній Україні.

Аналіз розвитку та взаємодії різних систем і структур суспільства, у тому числі й системи вищої освіти, як соціальних інститутів – питання не нове. Слід зазначити, що дослідження проблем трансформації системи української вищої освіти переважно проводиться на основі загальноприйнятих філософських, соціологічних і педагогічних підходів. Останнім часом намітилися нові підходи до інтерпретації філософської бази вихідних теоретичних положень дослідження освіти, позначена в роботах Ю. Волкова, В. Зінченко, В. Розіна, І. Савіцького, Н. Пахомова та ін.

З цієї точки зору, виникла необхідність уточнення методології педагогічних досліджень, особливо з проблем, у тій чи іншій мірі пов'язаних зі змінами в реальній освітній практиці, ідей, що розвиваються в роботах В. Загвязинский, Ф. Корольов, Т. Ільїна та ін.

Ідеї інтеграції освіти, особливо педагогічний аспект інтеграції змісту в її традиційному трактуванні, отримали розвиток у методології та теорії освіти (В. Безрукова, М. Берулава), у структурі організаційної діяльності та формуванні узагальнених умінь (Н. Суртаева, В. Ільченко, В. Максимова та

ін.), використання засобів навчання та технології, форми організації (Т. Назарова, Н. Пугал), у змісті освіти (І. Зверев, В. Максимова).

Дослідники, які вивчають проблеми інтеграції в освіті (В. Максимова, І. Зверева, П. Кулагін, Г. Федорець та ін.) Розглядають інтеграцію наукових знань у змісті освіти, переважно, як відображення повного і неповного взаємодії. Аналіз інтеграційних концепцій здійснювався Р. Ассаджиолі, П. Симоновим, В. Слободчиковою та ін. Обґрунтування приватних критеріїв інтеграції і диференціації з позицій психології, педагогіки було зроблено в роботах Л. Анциферова, С. Архангельського, М. Берулава, Л. Виготського, П. Єршова, Є. Крупник, В. Кузьміна, О. Леонтьєва, А. Маслоу, С. Рубінштейна, П. Симонова, М. Холодної та ін.

Однак, для розуміння процесів, що визначають тенденції розвитку вищої освіти, психолого-педагогічного аналізу явно недостатньо. Тут необхідний теоретичний аналіз освіти як соціокультурного феномену, що відкриває інші рівні розуміння, відбуваються трансформації й передбачається визначення значущих чинників зміни ситуації, що складається.

З цієї точки зору, певний інтерес представляє аналіз впливу тенденції гуманітаризації на процес освіти, оскільки саме вона задає динаміку й спрямованість інтеграції в освітніх системах. Відзначимо, що дослідники проблем сучасної освіти досить суперечливо визначають як її сутність, так і можливі впливи. Так, Е. Ільїн, Ю. Макаров, В. Шаталов вбачають у гуманітаризації насамперед зміни в технологіях освітньої діяльності. Вони пропонують будувати новий зміст освіти на «зануренні в предмет», різновіковості учнів та індивідуалізації траєкторій освіти.

Інша позиція у підходах до гуманізації освіти характерна для прихильників особистісно-орієнтованої парадигми реформування освіти. У цій парадигмі (Є. Бондаревська акцентує увагу на значенні освіти; В. Серіков – на здібностях; І. Якиманська – на мотиві) гуманітаризація тісно пов'язується з проблемою гуманізації, виступаючи в якості її сліdstва.

Однак, ні ті, ні інші спеціально не досліджують проблему взаємозв'язку гуманітаризації та інтеграції як процесів, що визначають трансформації освіти.

Грунтуючись на цьому матеріалі, розглянемо динаміку трансформації системи сучасної української вищої освіти з позицій місця й ролі процесу

інтеграції її змісту та організації на основі гуманітарного знання. Тим більше, як показує проведений аналіз, у цій області знання є вільна лакуна, тому ця робота і претендує на те, щоб почати її заповнення.

В Україні здійснюється реформа системи вищої освіти, яка повинна, за задумом реформаторів, зробити істотний вплив на соціально-економічний, культурний і науково-технічний образ нашої батьківщини, сприяти їй як великій державі, зайняти своє місце й відігравати значну роль у світовому співтоваристві. При цьому необхідно зважати на цілу низку факторів і умов, що мають як внутрішній, так і зовнішній характер.

Перш за все, масштабність проведеної реформи вищої освіти в Україні невіддільна від такого зовнішнього чинника, як реформа освіти у всесвітньому масштабі. Реформа освіти – це поступовий еволюційний перехід існуючої педагогічної системи в новий якісний стан, коли народи стануть навчатися і виховуватися по-новому, породжуючи новий, більш досконалий світ.

Проблема розвитку освіти в сучасному світі носить глобальний характер, причому процес реформування систем освіти носив, в недавньому минулому, переважно стихійний характер. Останнім десятиліттям світ змінив своє ставлення до всіх видів освіти. Освіта, особливо вища, розглядається як головний, провідний фактор соціального і економічного прогресу.

Історія розвитку світової цивілізації дозволяє стверджувати, що найбільш пріоритетною цінністю, що забезпечує соціальний прогрес суспільства, є освіта. Вона має практичну значимість у всіх сферах життєдіяльності людини – від засвоєння зразків культури до професійного виконання різних форм праці. Причина такої уваги полягає в розумінні того, що найважливішою цінністю й основним капіталом сучасного суспільства є людина, здатна до пошуку та засвоєння нових знань і прийняття нестандартних рішень.

У середині 60-х років XX століття передові країни прийшли до висновку, що науково-технічний прогрес не здатний вирішити найбільш гострі проблеми суспільства й особистості, і тому проявляється глибоке протиріччя між ними. Так, наприклад, колосальний розвиток продуктивних сил не забезпечує мінімально необхідний рівень добробуту мільйонів людей;

глобальний характер має екологічна криза, що створює реальну загрозу тотального руйнування місця існування всіх земель; безжалісність щодо рослинного й тваринного світу перетворює людину на жорстоку бездуховну істоту.

Усе реальніше в останні роки стали усвідомлюватися обмеженість і небезпека подальшого розвитку людства за допомогою чисто економічного зростання й технічної могутності, а також та обставина, що майбутній розвиток більше визначається рівнем культури, розуміння й мудрості людини. Говорячи словами Еріха Фромма, розвиток буде визначатися не тільки тим, що людина має, скільки тим, хто він є, що він може зробити з тим, що має. Усе це робить абсолютно очевидним той факт, що у подоланні кризи цивілізації, у розв'язанні найгостріших глобальних проблем людства величезна роль повинна належати освіті.

Нині загальноновизнано, – йдеться в одному з документів ЮНЕСКО, – що політика, спрямована на боротьбу з бідністю, скорочення дитячої смертності та поліпшення здоров'я суспільства, захист навколишнього середовища, зміцнення прав людини, поліпшення міжнародного взаєморозуміння й збагачення національної культури не дадуть ефекту без відповідної стратегії в галузі освіти. Будуть безрезультатні зусилля, спрямовані на забезпечення й підтримання конкурентності в галузі освоєння передової технології.

Слід підкреслити, що, усвідомлюючи цей зв'язок, практично всі розвинені країни приступили до цілеспрямованого проведення, різних за глибиною і масштабами, реформ національних систем освіти, вкладаючи в них величезні фінансові кошти. Реформи вищої освіти набули статусу державної політики, бо держави стали усвідомлювати, що рівень вищої освіти в країні визначає її майбутній розвиток. У руслі цієї політики вирішувалися питання, пов'язані: зі зростанням контингенту студентів і числа закладів вищої освіти, якістю знань, новими функціями вищої школи, кількісним зростанням інформації і поширенням нових інформаційних технологій.

Але разом з тим в останні 10-15 років у світі все наполегливіше дають про себе знати проблеми, які не вдається вирішити в рамках реформ, які спираються своїми підставами на традиційні підходи, і все частіше говорять

про всесвітню кризу освіти. Сформовані освітні системи не виконують своєї функції – формувати творчу силу суспільства. Констатація кризи освіти з наукової літератури перейшла в офіційні документи й висловлювання державних діячів.

У вітчизняній науці аж до недавнього часу відкидалося саме поняття «світова криза освіти». Сьогодні наявність кризи вітчизняної системи освіти вже ніким не заперечується. Навпаки, виявляється тенденція до аналізу та визначення її симптомів і шляхів виходу з кризової ситуації. Аналізуючи складне і ємне поняття «криза освіти», вищевказані автори підкреслюють, що воно аж ніяк не тотожне абсолютного занепаду. Українська вища школа об'єктивно посідала одну з провідних позицій, якість вітчизняних фахівців була на рівні світових стандартів.

Суть світової кризи убачається, перш за все, у спрямованості сформованої системи освіти (так зване «підтримуюче навчання») в минуле, орієнтованості її на минулий досвід, відсутності орієнтації на майбутнє. Ця думка чітко простежується в роботах В. Шукшунова, О. Долженко. Сучасний розвиток суспільства вимагає нової системи освіти – «інноваційного навчання», яке сформувало б у тих, хто навчається здатність до проективної детермінації майбутнього, відповідальність за нього, віру в себе і свої професійні здібності, дало б можливість впливати на це майбутнє.

В індустріальному суспільстві, орієнтованому на виробництво товарів, з машинними технологіями, що роблять людину оператором, засвоєння певної сукупності знань виступає сенсом освіти. Освіта в її класичному варіанті передає знання й досвід старшого покоління, екстенсивно наросуючи перше й друге. Стрімке збільшення обсягу знань поставило систему освіти перед вибором: навчати багато чому, але фрагментарно, або мало чого, але глибоко.

У намічених контурах інформаційного суспільства освіченість і інтелект потрапляють у розряд національних багатств, а реформування системи освіти – в загально-цивілізаційну тенденцію. Освіченість в її сучасному розумінні передбачає методологічно гнучкий, проектно-орієнтований інтелект, здатність до комунікації позитивного типу, наявність сформованої установки на соціальну значущість і відповідальність. Освіта завжди виконувала й виконуватиме стабілізуючу й адаптуючу функції.[2]

Головною функцією педагога стає створення умов для того, щоб освітній процес став творчістю особистості, що сама здійснює свою освіту.

При більш ґрунтовному аналізі кризи сучасної державної української вищої школи видно, що ця криза носить глибокий системний характер. Тим часом, стратегічна значущість розвитку освіти очевидна.

Освіта відіграє важливу роль в соціокультурному, економічному, правовому й екологічному розвитку суспільства, виступаючи потужною детермінантою соціальних змін. Вона являє собою найважливіший соціальний інститут, що сприяє демократії та рівності. За допомогою освіти передається й трансформується культура, відтворюються й створюються соціальні функції й статуси.

Звідси, на рівні інституціональних відносин, головна проблема виживання й розвитку української державної вищої школи полягає в її можливості й здібності не лише вписатися в нові ринкові відносини, а й значною мірою визначити вигляд майбутнього українського суспільства. Усе вищевикладене підкреслює надзвичайну актуальність питань і проблем реформування системи вищої освіти. Тим більше, що освітня реформа є складовою частиною реформ, що мають на меті перетворення суспільного ладу.

Українське суспільство рухається шляхом інтенсивних соціально-політичних і економічних перетворень. Здійснення таких призводить як до позитивних, так і негативних процесів і результатів. Система національної освіти, з одного боку, відчуває вплив соціальних перетворень, з іншого боку, стає все більш необхідною для вирішення державних проблем. З цієї точки зору, проблеми сучасної вищої освіти відображають весь спектр проблем, що існують в суспільстві. Серед найбільш значущих проблем виділимо:

Соціально-економічні проблеми. Даний блок проблем пов'язаний з відсутністю цільової державної економічної підтримки системи вітчизняної освіти, використанням залишкового принципу фінансування освітніх установ (відсутність у установ необхідних коштів для ремонту навчальних кабінетів і лабораторій, несвоєчасну виплату працівникам сфери освіти заробітної плати, а студентам – стипендій.)

Соціально-педагогічні проблеми, велика частина яких пов'язана з необхідністю реформування освіти по суті, а не на основі формотворчості,

яке швидше за все приховує основи проблеми, ніж дозволяє вирішувати їх упереджено. Серед даної групи проблем найбільш значимі є ті, що пов'язані з утриманням освіти й професійно-педагогічною культурою, відповідно нової освітньої парадигми.

Проблема вибору освітньої установи. У певний час у людини з'явилася можливість вибору освітньої установи, де він бажає отримати освіту, але свобода його пов'язана з відповідальністю за свій вибір і здатністю прогнозувати його наслідки.

Проблема професійного вибору після закінчення освітньої установи. У сучасному суспільстві проблеми, що пов'язані з працевлаштуванням людини дуже значимі. Обмеження державного замовлення на фахівців у повному обсязі їх випуску з освітніх установ, відсутність належних соціальних гарантій знаходження роботи за отриманою у вищому навчальному закладі спеціальності, створює значні труднощі не лише випускникам, а й самим освітнім установам.

Проблема особистісного й професійного розвитку людини. В освіті необхідно створити умови, що стимулюють потребу розвитку індивідуальних здібностей людини й формування у нього досвіду соціальної взаємодії, актуалізації власних творчих резервів. Суспільство повинно прагнути до забезпечення оптимальних умов для творчої життєдіяльності людини, розвитку його професійних якостей, а також надавати можливості для безперервної освіти людини, у тому числі – післявишівської професійної освіти, що забезпечує не тільки підвищення кваліфікації працівника, а й відкриває для нього можливості отримання нових професій, спеціальностей.

Проблема інтеграції національної освіти в світовий освітній простір. Сучасне національне утворення прагне до інтенсивного оновлення через інтеграцію у світовий освітній простір. Створюються реальні умови взаємодії освітніх систем різних держав і регіонів (міжнародні освітні проекти, ІНТЕРНЕТ, тощо.) Не знищуючи базису культурного менталітету нації, держави, система освіти будь-якої країни орієнтована на інтеграцію з міжнародним освітнім середовищем. Цим забезпечується реальний цивілізований розвиток сучасного суспільства. [3]

Якщо говорити про змістовно-процесуальній стороні реформування освіти, в тому числі й вищої, то тут слід враховувати наявність у сучасному

світі двох протилежних тенденцій розвитку суспільної праці й життя людини, з якими не може не рахуватися система освіти. Перша – роз'єднання, знеособлення, формалізація й бюрократизація праці й соціальних відносин. Ця тенденція дає про себе знати в таких явищах як: зростання споживання; екологічна небезпека діяльності людини; відчуження; професійна, національна й культурна роз'єднаність; збільшення числа людей, «випадіння» з соціальних норм діяльності й спілкування; зростання злочинності, криміналізація та дегуманізація суспільства.

Друга, що протистоїть першій, але не менш сильна тенденція – зростання ролі психологічного, особистісного фактора, інтелектуальних функцій у сучасній праці й життя людини, наукоємності праці, розвиток керуючих і передбачають функцій у всіх видах праці; посилення «ноосферного» впливу сукупної діяльності людства; зростання спільності людей і соціальної згуртованості перед обличчям екологічних і соціальних катастроф; збільшення ролі міжкультурного світового спілкування; підвищення значення етичних норм і довіри між людьми, ролі індивідуальної ініціативи й творчості, відкритості перед майбутнім.

Ця тенденція виявляється в зростанні свідомих творчих ініціатив у всіх сферах діяльності й спілкування, у все більш ранньому й масовому залученні людей до творчості, у прагненні професіоналів до вдосконалення протягом усього життя, у підвищенні ролі масових рухів, стурбованих майбутнім людини й суспільства, у значному розширенні каналів і сфер спілкування між людьми і, перш за все, духовного міжособистісного спілкування та обміну світоглядними й етичними цінностями всупереч прагматичним настановам і результатам. Інтерес людей один до одного і їх зближення незважаючи на всі соціальні катаклізми ХХ століття продовжують рости.

Обидві ці суперечливі тенденції сьогоdnішнього етапу розвитку суспільного життя породжують особливо гостре зіткнення одвічних начал, що руйнують і утворюють те, що філософи називають «новою антропологічною реальністю». Облік цієї реальності та її вимог передбачає якісно іншу стратегію організації освіти, що відрізняється від традиційної, яка призвела до майже повної втрати тієї формуючої й розвиваючої ролі вищої школи в суспільстві.

Зміна відносної ролі інновацій та традиції в структурі навчання, зверненого до незвіданого майбутнього, передбачає зміну й типу відносин між поколіннями. Ці відносини втрачають характер примусу. Вони не можуть бути ні чим іншим, як відносинами співпраці, взаєморегуляції й взаємодопомоги рівних перед невідомим майбутнім. У процесі навчання переважаючим стає творче начало, індивідуально-особистісна своєрідність підходу до проблеми, до способу її вирішення. Головна цінність відносин – співтворчість. Протиріччя між репродуктивним і творчим елементами навчання дозволяється за допомогою їх узгодження, гармонізації при провідній селективній ролі творчого компоненту.

Отже, виділимо найбільш загальні риси інноваційного механізму навчання, що виник у відповідь на вимоги «нової антропологічної реальності»:

- історично новий тип організації навчання, що відповідає особливостям суспільного розвитку й типу культури нового часу;
- у структурі інноваційного навчання по-новому вирішуються протиріччя між традицією й інновацією;
- основою реалізації творчого характеру навчання служить новий демократичний тип відносин між старшим і молодшим поколіннями.

Саме освіта, що забезпечує трансляцію цінностей людської культури, об'єктивно інтегрує всі форми життєдіяльності людини, створює умови для оптимальної взаємодії людини з природно-соціальним світом. У тій мірі, у якій людина змінює навколишній його зовнішній світ, весь історичний процес слід розглядати як освітній, а освіту – як спосіб формування людини всередині суспільства.

Для того, щоб виконати це завдання, необхідно вирішити, принаймні, три проблеми, які забезпечують змістовно-процесуальну сторону освіти. Мова йде про тенденції, що все більш повно виявляються – фундаменталізації, універсалізації та гуманітаризації. [1]

Розглянемо концептуальні положення фундаменталізації вищої освіти в нерозривному зв'язку з гуманітаризацією. Під фундаменталізацією вищої освіти, як правило, розуміється формування у учнів фундаменту наукових знань, що дозволяють на їх основі:

1. Закладу вищої освіти – здійснювати професіоналізацію учнів не тільки по вузькій спеціальності, скільки цілими напрямками спеціальностей.

2. Студентам – забезпечувати академічну мобільність у процесі навчання в університеті й професійної діяльності після його закінчення.

3. Випускникам:

- успішно здійснювати професійну діяльність у галузях економіки й соціальної сфери

- ефективно використовувати отримані фундаментальні знання для ведення наукових досліджень і викладацької діяльності;

- здійснювати розробки інноваційних технологій, технічних засобів і матеріалів, забезпечуючи пріоритет в технологічному розвитку країни;

- мінімізувати вплив інженерних інновацій на здоров'я людини, природу й суспільство;

- швидко адаптуватися до нових умов в економіці, соціальній сфері, домагатися високих результатів у професійній діяльності в цих умовах;

- успішно реалізовувати на практиці сформовані комунікативні якості, вміння працювати в інформаційних системах, інноваційній економіці;

- здійснювати професійну мобільність й успішно витримувати конкуренцію на ринку праці;

- бути затребуваними з боку суспільства й економіки в широкому спектрі спеціальностей протягом тривалого періоду професійної діяльності;

- мати високі духовно-моральні якості, високу культуру й знати декількох природних мов.

Мета фундаменталізації вищої освіти поряд з гуманітаризацією – забезпечувати високу якість освіти й особистості, глибокі знання студентів. Під якістю освіти розуміється ступінь сформованості у студентів у процесі навчання і соціалізації основних психологічних передумов творчих здібностей: цілісного світогляду, особистісної рефлексії, внутрішньої свободи особистості, її соціальної відповідальності, толерантності, емоційної гнучкості, інформаційної культури, здатності до саморозвитку, самоактуалізації й безперервної освіти.

Засоби формування суспільно й індивідуально значущих якостей учнів:

1. Фундаменталізація вищої освіти, оптимальне співвідношення питомих обсягів математичного циклу; циклу дисциплін з

інформатики; циклу природничо-наукових дисциплін; циклу технічних дисциплін; циклу гуманітарних дисциплін та їх тісний взаємозв'язок.

2. Міждисциплінарність, що дозволяє забезпечувати стійку навігацію учня в засвоєних знаннях і формує основи взаєморозуміння людей.

3. Професіоналізація на основі широкої й фундаментальної підготовки.

4. Розкриття особистісної рефлексії як основи усвідомлення людиною свого місця в світі, формування відповідальності та толерантних відносин між людьми.

5. Посилена мовна підготовка, у тому числі з української мови.

6. Розширення можливостей для реалізації індивідуального освітнього треку.

7. Відновлення традиції широкої участі студентів у науковій та інноваційній діяльності, яка формує навички творчої діяльності та сприяє набуттю знань в області методології діяльності та самоактуалізації особистості.

Концепція фундаменталізації вищої освіти повинна дати відповіді на питання:

- що собою повинен представляти цикл фундаментальних дисциплін (необхідно обґрунтувати його структуру, склад цих дисциплін, їх взаємозв'язок між собою, часовий графік викладання, обсяги годин циклу в цілому й по кожній фундаментальній дисципліні в загальному обсязі годин навчання студентів в університеті);

- які повинні бути пред'явлені вимоги до професорсько-викладацькому складу і студентам;

- які повинні бути освітні технології, що реалізують концепцію фундаменталізації і гуманітаризації вищої освіти;

- яким має бути навчально-методичне забезпечення фундаментального й гуманітарного блоків дисциплін, включаючи зміст цього циклу дисциплін, обсяги виділених годин, підручники, навчальні посібники, авторські курси.

Значення фундаменталізації, як і гуманітаризації, вищої освіти полягає в тому, що вони дозволяють реалізувати не галузеву, а університетську систему підготовки.

Визначення місії класичних університетів зараз, у найближчому й віддаленому майбутньому передбачає аналіз історичних тенденцій змісту й принципів так званої класичної університетської освіти, її місця в цілісній системі освіти. Це можливо в контексті соціальних, економічних, наукових та інших процесів.

Інтернаціоналізація всіх сторін життя суспільства набуває нових якісних та кількісних характеристик, що здобувають своє вираження в новому явищі – «глобалізації».

Науково-освітня діяльність є найважливішою складовою цього процесу.

Університети або заклади вищої освіти, проводять освітню діяльність за принципами класичної університетської освіти, відіграють особливу роль в глобалізації як науково-освітньої діяльності, так і взагалі всіх процесів економічного, політичного й соціокультурного життя суспільства.

У розвитку університетської освіти проявляються закономірності розвитку науки. Наука й наукові установи відіграють двояку роль: як фактор отримання нового знання та як фактор соціального життя, зайнятості населення.

Широкий фронт науки, її глобальна і регіональна роль обумовлюється цілісністю наукових установ, яка органічно включає університети в якості своєї визначальної складової частини.

Закономірності розвитку наукової діяльності обумовлюють розвиток змісту освітньої діяльності, а їх взаємодія перетворює науку й освіту в єдиний науково-освітній процес.

Процеси спеціалізації й диференціації знання відображаються в новому рівні фундаментальності знання, у новому рівні абстрактного-понятійного апарату.

Результати наукового знання знаходять вираз у освітній діяльності. Зміст, структура напрямків науки й освіти тісно пов'язані між собою, але вони не тотожні.

Частково це знаходить відображення в існуванні загального й професійного знання, у загальній й професійній освітній діяльності.

Трансляція накопиченого й знову видобутого наукового знання модернізується у передових країнах у визначальну мету економічного, політичного, соціального й взагалі духовного життя суспільства.

Єдність і цілісність освітньої діяльності в регіонах забезпечується діяльністю університетів. Вони внесли істотний внесок у процес університетизації вищої освіти.

Особливо помітним явищем став процес зміни статусу вищих навчальних закладів, коли більшість вишів були перетворені в університети, академії тощо.

Попри всі недоліки форсованого перейменування більшості вищих навчальних закладів в університети або академії сам цей процес носить позитивний характер і відображає об'єктивно зростаючі потреби суспільства в загальній і професійній освіті нового типу.

Однак ці процеси мали різні наслідки для всієї системи освіти і для самих класичних університетів.

Класичні університети зіграли для всієї системи освіти роль еталонів цих процесів. У цілому це дозволило надати новий якісний характер всієї системі освіти. Самі класичні університети теж модернізувалися. Але модернізація йшла по аспектам принципів класичної університетської освіти: фундаменталізації освіти, органічної єдності наукової й освітньої діяльності, поєднання природно-економічної та гуманітарної підготовки, широкого використання академічних свобод викладачів і студентів, автономії вишів тощо.

Однак ступінь розвитку «впровадження» цих принципів у всій освітній системі вище, ніж в університетській освіті, тобто ці процеси принесли більше користі нашій системі вищої освіти, ніж самим класичним університетам.

Тепер проблема полягає в тому, як, у якому напрямку й якими темпами, якими методами має формуватися, модифікуватися сама університетська освіта.

Необхідно відповісти на багато питань, у тому числі:

- як має змінюватися саме університетська освіта (перш за все, її зміст);
- як повинна розвиватися наука, перш за все фундаментальна, і як може модифікуватися єдність навчальної та наукової діяльності;

- в яких нових організаційних формах повинна протікати науково-освітня діяльність;
- які нові інформаційні технології адекватні принципам університетської освіти;
- який може бути нова інституційна, соціальна роль університетів класичного типу;
- які системні властивості освітньої структури регіону можуть стати «священним» обов'язком університетів.

Освіта в Україні історично розглядалася як органічна й нероздільна єдність школи як такої, фундаментальної науки як невід'ємної основи підготовки фахівців і гуманітарної культури як основ духовної єдності народів, що населяють Україну. Спрямованість на викорінення цієї традиційної для України єдності, на жорстке адміністративне розчленування нашої національної системи освіти на окремі фрагменти – школу, науку й гуманітарну культуру – призведе до загострення протистояння, протиборства між цими фрагментами освіти за частку в державній фінансовій ці. Роз'єднані школа, вищі навчальні заклади, наука й гуманітарна культура деградує і перетворюється в сферу виключно комерційної діяльності з усіма наслідками, що випливають звідси для України наслідками.

Можна відзначити, що в Україні в останнє десятиліття відбувся перехід від уніфікованого до варіативного утворення. Цей перехід знайшов відображення в законі України «Про освіту». Основу в новій освітній стратегії становить інноваційна модель управління освітою. У нових соціально-політичних і економічних умовах доцільно управління з опорою на гнучкі стандарти освіти й гарантовані бюджетні нормативи, розгорнуте прогнозування розвитку професій, стратегічне планування, широке співробітництво центру з регіонами, нові інформаційні технології. Без реалізації зазначених позицій неможливо здійснювати ефективне управління системою інтенсивно поновлювальної освіти.

Процес реформування соціально-педагогічної дійсності неминує збагачує понятійний апарат, у тому числі й все більш частим вживанням такого терміна, як «інтеграція». У одних випадках воно вживається для елементарного укрупнення дидактичних одиниць, у інших – як спосіб подолання частковості по-предметної організації навчального процесу (тобто

виступає синонімом міжпредметних зв'язків), у третіх – як форма пошуку надпредметного змісту (монопредмету) тощо. Як бачимо, мова скоріше йде про інтегративність як ступінь цілісності чи змісту навчального матеріалу, чи то багатовимірності, комплексності власне педагогічних технологій. Тобто шляхи її вирішення скоріше стосуються форми організації освітнього процесу, зрідка піднімаючи його сутнісну сторону.

Іншими словами, у певному випадку так зване практично орієнтоване рішення проблеми замість її дійсного рішення лише множить різні грані, ставлячи все нові і нові завдання. На наш погляд, з цього можна зробити, як мінімум, два висновки:

- по-перше, традиційні уявлення, що склалися в рамках традиційної інформаційно-рецептивної, репродуктивної педагогічної системи, що спирається на відтворення часткового людини, не сумісні з дійсним рішенням, адекватно визначає сутність інтеграції в сучасному освітньому процесі;
- по-друге, слід шукати не спосіб вирішення поточних труднощів тих чи інших педагогічних систем, а основне протиріччя, так чи інакше відбите в різних сторонах педагогічної діяльності й саме тому що народжує потребу в інтеграції освітнього процесу як способу вирішення цього самого протиріччя.

Найважливішим показником зрілості наукового мислення є ступінь розвиненості його понятійно-категоріального апарату. У логіці організації категоріальної системи концентрується досвід історичного розвитку наукової дисципліни; у простих формах наукових понять архівуються знання з певної проблематики, отримані багатьма поколіннями вчених. Стан понятійного апарату, методологічна витонченість наукових категорій зумовлює ту об'єктивну міру можливостей дослідження, яку відкриває перед вченим сучасний йому рівень розвиненості наукової дисципліни.

Поняття «інтеграція» як затребувана освітньою дійсністю, увійшло у педагогіку в якості повноправного наукового поняття в самому початку 80-х років. Ухвалення педагогікою цього загальнонаукового поняття було підготовлено розвитком, у тих чи інших формах, інтеграційних процесів у освіті протягом попередніх десятиліть. Спочатку педагоги вкладають в поняття інтеграції загальноприйняте значення. Інтеграція – лат. *integratio*

відновлення, заповнення, integer цілий – об'єднання в ціле будь-яких частин, елементів (протилежне дезінтеграції).

Критичний аналіз домінуючого у педагогічній свідомості поняття інтеграції дозволяє зробити важливе зауваження щодо характеру розвитку інтеграційних процесів у педагогіці. Педагоги починають активно й широко використовувати цю категорію, не особливо поки піклуючись про її змістовне наповнення. Разом з формою вони запозичують з інтернаучного простору й зміст цього поняття. Поняття інтеграції вводиться в контекст педагогіки, але недостатнє змістовне педагогічне наповнення не дозволяє поки говорити про нього як про науково-педагогічне поняття.

Весь цей час педагогічна думка спиралася на філософське поняття, однаково придатне для всіх видів наукової діяльності та, пропорційно своїй універсальності, так само байдуже до кожної з них. Для початкового педагогічного уявлення інтеграції характерні абсолютне протиставлення інтеграції і диференціації; концентрація уваги на окремих, хоча й важливих, складових інтеграційних процесів (синтез, нерозривна цілісність); підміна феномена інтеграції освіти окремими інтегрованими дидактичними формами (синтезований курс, міжпредметна навчальна проблема). [6]

Інтеграція є складним багатоваріантним процесом, проходить у своєму розвитку ряд рівнів. Критеріями інтеграції можуть виступати загальні ідеї, засоби, прийоми дослідження навколишньої дійсності, зближення культур, спільність видів діяльності, спільність ознак і властивостей різних об'єктів.

У філософській літературі виділяються дві групи критеріїв інтеграції знань:

- об'єктивно-реальні;
- внутрішньо-наукові, гносеологічні.

Об'єктивно-реальні критерії пов'язані з внутрішньою логікою розвитку всесвітньо-історичного процесу, з явищами політичної інтеграції, яка отримала розвиток у другій половині XX ст. Цікаво, але наукові конференції, симпозіуми, міжнародні наукові контакти стали відомим фактором політичної інтеграції, і тепер ми можемо спостерігати зворотний вплив політичної інтеграції на внутрішньо-наукову. Крім того, єдність інтеграції та диференціації є відображенням єдності матеріального світу і перш за все діяльності людини як біологічної та соціальної істоти.

Такий відомий автор як Н. Ставська виділяє загальну, соціально-класову, гносеологічну й логіко-методологічну основу процесу взаємопроникнення структурних елементів різних галузей знання.

Саме загальне сучасне уявлення про основні фактори інтеграції заклав В. Келасьєв. У сучасній філософській літературі до ознак інтеграції відноситься наступне:

- зростання обсягу, частоти, інтенсивності взаємодії між елементами системи;
- цілісність, яку автори називають одним з істотних елементів інтеграції;
- велика ступінь автономії компонентів і ефективності дії компонентів, що передбачає ще більшу близькість, з'єднання в рамках системи;
- комплексність у розвитку знань;
- зміна властивостей елементів;
- розвиток оціночних критеріїв у порівнянні з показниками сумарної єдності в минулому.

Інтегральний ефект проявляється, з одного боку, у прагненні до всебічного розвитку інтегрованих явищ (до розширення спектра використовуваних властивостей елементів), а з іншого, у гармонізації внутрішніх зв'язків між всебічно розвиваються елементами.

Автори описують різні рівні інтеграції. При визначенні рівнів інтеграції дослідники керуються не лише уявленнями про дидактичних прийоми, конструювання міжпредметних зв'язків, але, найчастіше, формують свої уявлення про рівні інтеграції на основі загальнонаукових, філософських, методологічних уявлень, де інтеграція виступає як процес, у якому враховуються і рівень розвитку науки, та подання про саму інтеграції, і функціональні можливості різних систем, які передбачають інтегративний рух.

У роботах Б. Ахлобінського описані три рівня інтеграції:

- рівень емпіричний (описовий), який об'єднує фактичні відомості з різних галузей;
- рівень теоретичний, у рамках якого синтезуються сучасні фундаментальні теорії;

- рівень методологічний, який інтегрує основні ідеї різних методологічних напрямків.

А. Урсул визначає інтеграцію через поняття цілісності й виділяє п'ять ступенів інтеграції: сукупність (елементи об'єднуються на основі якоїсь ознаки); комплексність як початкова форма синтезу; упорядкованість як поява відносин порядку між елементами; організація як виникнення нових ознак, яких не було раніше; певні ознаки й властивості виникають при появі зв'язків між об'єднаними елементами; система як вершина об'єднання, що характеризується утворенням цілісної єдності в результаті наростання зв'язків.

У філософських дослідженнях виділяються різні види інтеграції. Найчастіше виділяються міжнаукова, міждисциплінарна, внутрішньо-дисциплінарна інтеграції.

У філософських дослідженнях виділяються дві ситуації міждисциплінарних зв'язків: перенос методів, засобів з однієї науки в іншу; постановка кардинальних проблем.

В. Урбанек, розглядаючи внутрішньо-дисциплінарну й міждисциплінарну інтеграцію, вважає, що процеси міждисциплінарної інтеграції наукових понять і теорій є найбільш характерною рисою сучасного наукового пізнання.

Він розглядає кілька рівнів міждисциплінарної інтеграції, усередині кожної з областей наук (природні, технічні, громадські).

У природознавстві він виділяє наступні області інтеграції: біофізика, фізична хімія, біокліматології. У технічних науках він виділяє енергетику, технологію та ін. У суспільних науках він виділяє наступні області інтеграції: соціальна психологія, соціолінгвістика, історична демографія.

У рамках двох областей наук: між природними й технічними науками (біомеханіка та ін.); між природними й суспільними (історична географія, економічна географія та ін.); між технічними й суспільними науками (системна інженерія); між природними, технічними та суспільними науками (біотехнологія, медицина, екологія, архітектура).

На думку автора, особливу групу утворюють дисципліни з математизацією наукового знання (математична географія, математична психологія).

У вітчизняній педагогіці, як уже зазначалося раніше, одним з перших рівнів освоєння проблеми інтеграції освітнього простору стало широке впровадження міжпредметних зв'язків. Сама необхідність в інтеграції з'явилася в рамках освоєння міжпредметних зв'язків. Завдяки дослідженням проблема виявлення, класифікації та реалізації міжпредметних зв'язків оформилася в самостійну науково-дидактичну проблему (Ю. Бабанський, Н. Борисенко, І. Зверев, П. Кулагін, В. Максимова, В. Фоменко).

У більшості досліджень, так чи інакше зачіпають проблему інтеграції, поняття не визначається, оскільки, ймовірно, автори вважають, що і вони самі, і інші педагоги знають, що таке інтеграція. Педагогічне визначення інтеграції належить І. Звереву й В. Максимовій: «Інтеграція є процес і результат створення нерозривно зв'язкового, єдиного, цілісного. У навчанні вона здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі (темі, розділі програми) елементів різних навчальних предметів, злиття наукових понять і методів різних дисциплін в загальнонаукові поняття й методи пізнання, комплексування й підсумовування основ наук в розкритті міжпредметних навчальних проблем».

Розуміння інтеграції освіти як «процесу й результату» «об'єднання в ціле будь-яких частин» є в загальному правильним, але нічого нового в педагогіку не вносить. Абстрактне уявлення залишається також абсолютно байдужим до історичного розвитку самого педагогічного мислення за останні дві тисячі років: воно сформулося в античності та його беззастережне прийняття педагогами апіорі зводить їх наукову компетентність з питання про інтеграцію до того розуміння, яким вже цілком володіли вчителі в Стародавньому Римі.

Поняття інтеграції, наведене І. Зверевим і В. Максимовою, з методологічної точки зору, не витримує критики. Повернемося до тієї його частини, яка безпосередньо звернена до утворення: «У навчанні інтеграція здійснюється шляхом злиття в одному синтезованому курсі елементів різних навчальних предметів, ... комплексування й підсумовування основ наук в розкритті міжпредметних навчальних проблем.» Що можемо ми відтворити в своєму мисленні, керуючись цими поняттями «синтезований курс», «міжпредметна навчальна проблема»?

Тепер стало зрозуміло: щоб створити синтезування (інтегрований) курс, необхідно з'єднати елементи (знання, поняття, методи) різних навчальних предметів. Поняття інтеграції, як тільки воно виводиться педагогами за межі абстрактних філософських кордонів, виявляється поняттям між предметної навчальної проблеми» або, у кращому випадку, поняттям інтегрованого курсу.

Принцип узагальнення передового досвіду безпосередньо звертав і утримував мислення педагогів на практиці міжпредметних зв'язків і інтегрованих курсів, що набували чинності. Досвід дослідження інтеграційних процесів в освіті свідчить, що ці процеси ніколи не обмежувалися рамками окремих навчальних курсів і проблем. Вони значно ширше й охоплюють весь процес навчання і, імовірно, мають широке поширення на сутнісних рівнях освіти. Поняття інтеграції не може бути зведене до поняття інтегрованого курсу. Воно повинно бути поняттям інтеграції освіти як такої.

Іншим принциповим недоліком існуючого уявлення інтеграції є те, що воно не опрацьовано технологічно. Інтеграція може бути визначена як злиття, як «процес і результат створення нерозривно зв'язкового, єдиного, цілісного». Але що дає це знання? Те, що в інноваційній діяльності відбувається з'єднання різнопредметного змісту, і утворюються нові форми навчального процесу, відомо кожному педагогу з власного досвіду або з досвіду його колег, а його початкова методологічна культура цілком дозволяє назвати цей процес загальним терміном – інтеграція.

Це поняття фіксує інтеграцію як процес, доступний безпосередньому спостереженню. У строгому сенсі воно не є теоретичним поняттям, правильніше було б визначити його як емпіричне уявлення, що узагальнює педагогічний досвід і цілком залишається в його межах. Теоретико-педагогічне мислення має не дублювати, а доповнювати й розширювати знання, що були одержані безпосередньо з досвіду. Недостатньо сказати, що інтеграція – це з'єднання. Важливо зрозуміти, як саме це з'єднання відбувається.

Третя особливість цього поняття полягає у відсутності розуміння інтеграції як процесу діалектичного й того, що самоорганізується. Згідно вже існуючого поняття, «інтеграція є процес і результат, злиття в одному

синтезованому курсі елементів різних навчальних предметів». Але що відбувається з інтеграцією, коли процес завершено, і результат отримано?

Інтеграція загасає в своєму результаті, у тому, що, за визначенням, є чимось «нерозривно зв'язане, єдине, цільне», отже, не потребує подальшої інтеграції. Інтеграція займає обмежений простір у освітньому процесі й ніколи не виходить за межі синтезу різнопредметних елементів. Інтеграція представляється тут як щось абсолютно протилежне диференціації. Насправді ж диференціація, хоча й являє собою щось інше по відношенню до інтеграції, але є її інша, її власна межа.

У визначенні, що розглядається, цей момент неявно присутній: знання спочатку диференційовано по різних навчальних предметах, що, власне, і створює необхідність в інтеграції, відповідно, диференціація є початком інтеграції. Абсолютне протиставлення двох діалектично пов'язаних начал неправомірно: якщо диференціація з очевидністю становить вихідну точку інтеграції, то результат інтеграції повинен бути початком диференціації.

З огляду на все вище сказане, можна сформулювати три принципи, що визначають організацію освітніх систем на основі інтегративної:

1. Діалектичну єдність інтеграції та диференціації.
2. Антропоцентризм.
3. Культуросообразність.

Інтеграція й диференціація становлять неподільну пару категорій, що взаємно визначаються. Безсумнівно, інтеграція є щось відмінне від диференціації, але межа, що розділяє їх як особливі поняття, одночасно істотно їх з'єднує. Не існує інтеграції без диференціації, так само як немає диференціації без інтеграції. Розглядати інтеграцію й диференціацію можливо лише діалектично, коли одне поняття служить засобом змістовного наповнення іншого, а обидва в своїй єдності й відмінності висловлюють якийсь важливий педагогічний феномен.

Діалектика інтеграції і диференціації добре проглядається в освітній системі. Факт внутрішньої роздільності системи виражений поняттям «диференціація». Факт узгодженої, цілеспрямованої взаємодії її частин фіксується поняттям «інтеграція». Тепер подумки проєкспериментуємо з цією простою моделлю. Припустимо, що викладач вважає за необхідне розширити зміст освітньої системи і вводить, наприклад, у освітній простір

новий науковий текст. У системі з'являється новий елемент – рівень її диференціації підвищується. Але які дії по необхідності повинні бути зроблені слідом за цим кроком? Текст повинен бути включений у роботу всієї системи: повинна бути забезпечена можливість систематичного обміну повідомленнями між ним та іншими текстами.

Для цього слід ввести нові інтеграційні механізми або посилити роботу старих. У тому й в іншому варіанті взаємний зв'язок частин ускладнюється – рівень інтегрованості системи підвищується. Прагнення викладача підвищити рівень інтегрованості освітньої системи супроводжується ускладненням її внутрішньої організації – її диференціацією. Вірно й зворотне: диференціація є спосіб проведення інтеграції, оскільки «лише неоднакове може інтегруватися». У свою чергу інтеграція є умовою диференціації, вона забезпечує автономне існування частин у межах цілісної освітньої системи.

Антропоцентризм – це особливе, історично складене відношення педагога до освітнього процесу, у якому центральне місце й активна роль відводиться учневі. Щоб досягти цього необхідно дотримуватися ряду принципових вимог, що пред'являються до антропоцентрованим інтегральним освітнім системам:

1. На етапі організації освітніх систем, до проведення власне процесу навчання, викладач може компонувати різний навчальний зміст із тим, щоб надати системі певну цілісність, забезпечити системність, послідовність матеріалу, зробити його доступним для студента. Цю роботу педагога з змістом лише дуже умовно можна назвати інтеграцією у педагогічному сенсі, правильніше говорити про з'єднання. Організація навчального матеріалу педагогом являє собою процес підготовки до інтеграції.

2. Інтеграція освіти – це не стільки формальне з'єднання різного знання в новий навчальний текст, скільки з'єднання різних текстів у свідомості учня, що приводить до формування ментальних понятійних і змістоутворюючих структур. Свідомість студента є провідним фактором інтеграції освіти. У освіті інтегрується не зміст, у освітній системі відбувається послідовна інтеграція знання і свідомості.

3. Студент стає не лише смисловим (тим, заради чого), а й організаційним центром освіти (суб'єктом навчання) за умови, що він

інтегрує в свідомості різні навчальні тексти. Інтеграція різного знання свідомістю призводить до появи нового знання, так що найважливішим показником освіти, що розвивається, є здатність студента генерувати нові тексти.

4. У освітній системі розвиваючого типу педагог відводить студенту центральне місце й визнає його свідомість фактором інтеграції. Дидактично це забезпечується, коли система складена з безлічі різних (за мовою, стилем мислення, приналежності до різних наук, культурам) навчальних текстів і інтеграційних механізмів, що дозволяють студенту з ними працювати. Якщо педагог з'єднує різні навчальні тексти, перетворюючи їх у частини єдиного навчального тексту, то він автоматично переводить освіту на більш низький репродуктивний рівень, обмежуючи процес навчання передачею знань, формуванням умінь та навичок. Він повертається до початку, до того стану, який передуює інтеграції.

Принцип культуровідповідності означає, що навчальні тексти в межах освітньої системи повинні бути приведені в такий істотний зв'язок, у якому вони знаходяться в культурі. Дотримуючись букви цього принципу, можна стверджувати, що освітня система являє собою особливий, науково обґрунтований образ культури. За змістом і взаємному зв'язку навчальних текстів освітня система конгруентна культурі, деякого її фрагменту або виду культурної діяльності. Не менш важливий і їх функціонально-генетичний зв'язок. Серед численних визначень культури значущим з семіотичної точки зору є її розуміння як складно-організованої знакової системи, що активно продукує нові тексти. До текстів, вироблених культурою, відносяться нові наукові знання, твори мистецтва, великі масиви інформації, що постійно генеруються подіями соціально політичного та економічного життя.

Навчальні тексти організовані в межах освітньої системи з єдиною метою – забезпечити умови для систематичної й послідовної генерації умовно-нових текстів свідомістю учня. Власне розвиток того, хто навчається – це розширення його свідомості, засвоєння нових знань, понять, набуття смислів, що здійснюється у процесі створення їм умовно-нових текстів. Ці навчальні тексти як такі не мають цінності в масштабах культури й значущі лише для процесу особистісного духовного зростання учня. До цих видів можуть бути віднесені усні та письмові відповіді тих, хто навчається,

виконувані ними домашні завдання, самостійні, практичні, творчі роботи. Текстотворчість є способом розвитку свідомості учня.

Як уже зазначалося, для міжпредметної інтеграції нового рівня, коли відсікаються не основні частини, обирається певний вектор інтеграції.

При цьому між одиницями змісту навчальних предметів традиційно виділялися дві категорії зв'язків: внутріпредметні й міжпредметні.

Для міжпредметної інтеграції другого рівня характерна відсутність такого поділу. Автори виходять з того принципу, що інтегративний зміст завжди поліпредметний, тобто джерелом конструювання інтегративного змісту служать міжпредметні зв'язки й міжпредметні навчальні елементи, які входять у логічні структури змісту різних предметів.

Міжпредметні зв'язки можуть виходити за рамки лише області взаємозв'язку між предметами, проте потрібен істотно інший підхід та інша методологічна база. Якщо розглядати міжпредметні зв'язки через призму досвіду вирішення тієї чи іншої проблеми, то велике значення мають зв'язки, засновані на філософсько-методологічній ґрунті. Це вже не власне міжпредметні зв'язки предмету вивчення, це вже й не інтеграція за визначеним вектором, оскільки вона зачіпає методологічні питання й пов'язана з внутрішнім дуалізмом світу. Це зв'язки, що характеризують взаємини протиріччя, це частини проблеми.

До таких зв'язків слід віднести: взаємини між кількістю і якістю; взаємини між субстанцією і акциденцією; зв'язок між можливістю і дійсністю, що спирається на філософські закони; взаємини між абстракцією і конкретністю; зв'язок дійсного світу й світу ідей, людського мислення; причинно-наслідкові зв'язки;

Таким чином, первинним рівнем інтеграції є визначення та акумулювання міжпредметних елементів, дидактичних одиниць.

Наступним рівнем інтеграції слід визнати можливість інтегрування двох або декількох предметів на основі інтеграції міжпредметних зв'язків, міжпредметних навчальних елементів, дидактичних одиниць і їх зв'язків.

Наступні рівні, які пов'язані з виходом на інший методологічний рівень, пов'язані не з розвитком міжпредметних зв'язків, а повинні структуруватися відповідно до будь-якої проблеми, коли рішення цієї

проблеми перетворюється в інший методологічний вихід в рамках теорії інтеграції.

Оскільки більша частина змін у педагогічній діяльності відбувається в руслі технологій педагогічного процесу, зупинимося більш докладно на аналізі тих тенденцій, що тут визначилися. Попередньо зазначимо, що під технологією педагогічного процесу розуміємо все, що пов'язано з змістовним відбором і структуруванням навчального матеріалу, що підлягає вивченню, а також принципи й способи побудови самого процесу вивчення.

Традиційна технологія зводиться взагалі до технології навчання, у якій можна виділити такі складові: а) викладач інформує про будь-яке явище дійсності (в залежності від предмета), роз'яснює його, пропонуючи до засвоєння завдання (у вигляді закону, слідства, поняття); учень, у міру свого розвитку, сприймає, запам'ятовує, повторює (при цьому передбачається, що в того, хто навчається є потреба в цьому знанні, здатність до його засвоєння); б) викладач показує і роз'яснює на прикладі вирішення типових ситуацій або завдань (тобто за зразком), як застосувати ці знання, а студент намагається відтворити цей зразок – (так виникає стереотип мислення), у кращому випадку той, хто навчається, самостійно шукає рішення задач-аналогів.

Така технологія, як бачимо, спрямована на часткове відтворення запропонованого знання, не викликаючи механізму самостійного, творчого, пізнавального мислення, де саме пізнання виступає основою інтересу і допомагає будувати механізм мислення. Подібні методи, названі інформаційно-рецептивні та репродуктивні, досить ефективні для забезпечення засвоєння готових знань і умінь. Але настільки ж очевидно, що вони не сприяють формуванню самостійного, творчого, пізнавального мислення. Вони швидше призначені для роботи на базі вже сформованого механізму мислення, що має пошуковий алгоритм.

Тим часом практично всі попередні моделі реформування освіти, по суті справи, не виходили за рамки удосконалення традиційної технології педагогічного процесу, тобто вони спиралися на інформаційно-рецептивні та репродуктивні технології. Так, все зростаючий розрив між запропонованим до вивчення обсягом змісту освіти і часом на його освоєння намагалися скоротити або шляхом кількісних змін самого обсягу (нескінченне перетасування програм) з косметичною зміною змісту, або шляхом знову ж

кількісної зміни часу навчання (плюс-мінус рік, плюс-мінус кількість годин на предмет та ін.). Своєрідним критерієм підготовленості в такій технології виступає сума знань, умінь, навичок, користуючись якими студент у тій чи іншій мірі може вирішити обмежене коло типових задач.

До цього слід додати й те, що практично всі навчальні дисципліни вибудовують матеріал за законами формальної логіки з її лінійної схемою викладу. Таким чином, порушується логіка реальної картини світу, відображена в науці, а зовнішня заданість і послідовність викладу навчального матеріалу не враховують природи внутрішніх зв'язків реального світу, які висловлюються в наукових поняттях. По суті справи, навчальний предмет виступає в формі сукупності зовні пов'язаних явищ і понять, реально не відображають систему науково пізнаваної картини світу з її глибинними взаємозв'язками.

З іншого боку, на догоду принципам інформаційно-рецептивного викладу спотворюється природа наукового, творчого мислення, оскільки її початок так само повинен бути закладений у способі розміщення навчального матеріалу і підкріплений потім механізмом відповідних методик. Причому репродуктивність в таких методиках виступає не як загальний принцип її побудови, а як одна з початкових ступенів навчання, відкриває простір для подальших кроків до навчально-пізнавального способу освоєння реального світу. Традиційна ж технологія включає лише частину психологічного механізму особистості (сприйняття й пам'ять), як би зупиняючи всю логіку процесу пізнання на півдорозі. Саме тут установлені, на наш погляд, причини лінійності й стереотипності свідомості особистості, що формується. [7]

В основу принципово нової освітньої технології полягає ідея не засвоєння, а народження й становлення у процесі розумової діяльності студента того чи іншого наукового поняття як частини цілісної системи, що відбиває сутність явищ природної або соціальної дійсності у всьому різноманітті відносин.

Якщо для засвоєння необхідна рецептурно відпрацьована інформація, то сам акт народження вимагає відкриття. У першому випадку інформація сприймається як деяка даність, під яку, оскільки вона авторитетна, підлаштовується система знань, і на ній напрацьовуються вміння і навички. У

другому – особистість озброюється не інформацією як такої, а способом отримання необхідного знання, за допомогою якого вона сама зажадає інформацію, пізнаючи явище в його зв'язках і відносинах, а отже, маючи можливість проникнення в сутність даного явища у порівнянні з іншими сутностями.

Іншими словами, відновлюється природний процес пізнання, задіяний у навчальній системі. Принципово змінюється позиція і роль викладача, який перестає бути інформатором (джерелом знань) стає біля витоків розумової діяльності, допомагаючи опанувати способи пізнання. Предмет професійної діяльності викладача – не навчання як передача порцій знання, а залучення в пізнавальну діяльність. У такому випадку змінюється й позиція студента (як добути й використовувати знання). У рівній мірі задіється творчий потенціал як особистості студента, так і особистості викладача. Саме до такої технології можна застосувати термін «розвиваюче навчання». [8]

Навіть такий короткий екскурс у тенденції змін технологій педагогічного процесу та його протиріч дозволяє, на наш погляд, позначити методологічні основи підходу до інтеграції як сутності освітнього процесу. Справа в тому, що висхідні посилання передбачуваної відповіді знаходяться в руслі докорінної зміни уявлень про ідею сучасної освіти: від освіти, зорієнтованої на засвоєння норм, вимог у вигляді знань, умінь, навичок, до утворення потенційного поля становлення і реалізації сутнісних сил людини. По суті справи, освіта – це посередник у зустрічі й взаємне вирішення можливостей і завдань двох систем – людини й світу людини. Саме звідси випливає вимога світоглядного характеру сучасної освіти, яка сама по собі передбачає інтегративність як сутність освітнього процесу. Звідси ще один висновок: освіта сама по собі представляє складну систему.

Найбільш загальною характеристикою будь-якої складної системи є, по-перше, цілісність, маючи на увазі, що вона реалізується в особливій якості цілого, носієм якого не можуть виступати окремі частини системи; по-друге, тут працює закон підпорядкованості частин цілому закону його розвитку, і, нарешті, по-третє, система має внутрішнє джерело розвитку, що забезпечує (правда у різному ступені) розвиток кожної його частини, але лише в складі цілого. Таким чином, система – це такий зв'язок компонентів та функцій, яка, маючи джерело розвитку, забезпечує самостійність, цілісність і якість, яка не

може бути втілена будь-якої її частиною або іншою системою. Додамо, що ця якість досягається ще й шляхом створення компонентів, яких бракує для оптимальної взаємодії у ході функціонування.

Саме з цих позицій виступає в обґрунтуванні цілісності особистості як психологічної системи Л. Виготський. Він стверджує, що для діалектичного мислення не є скільки-небудь новим то становище, що ціле не виникає механічним шляхом з суми окремих частин, але володіє специфічно своєрідними властивостями та якостями, що не можуть бути виведені з простого об'єднання приватних якостей. Отже, сама особистість виступає як необхідна умова інтеграції освітнього впливу, якщо ми хотіли б говорити про освіту як систему. Саме не сума окремих предметів, кожен з яких має свою предметно-формалізовану логіку розвитку, а щось інше. Що саме?

Тут ми маємо відповісти на питання про те, як співвідноситься людина одна з одною, що пізнає світ, і світ в цілому. Справа в тому, що в освітньому процесі, отримуючи знання про світ і визначаючи своє ставлення до цього світу в силу потреби у самовизначенні, людина як система вибудовує (або намагається це зробити) уявлення не про окремі компоненти навколишнього дійсності, а про світ в цілому. І лише виходячи з цього цілісного уявлення, вона поглиблюється в пізнання сутності окремих компонентів і характеру взаємовідносин між ними. Тобто її ставлення зі світом завжди вибудовується з позиції визначення власного місця в ньому (система в метасистемі).

Таким чином, мова йде про світоглядний характер освітнього процесу, а отже, про створення особистісної, суб'єктивної картини об'єктивного світу. Наскільки точно вони будуть співпадати, настільки плідно для людини й світу буде їх взаємодія. Інтегративний характер картини світу не викликає сумніву.

Тут з'являється інша складова необхідності інтеграції освітнього процесу. Треба лише знайти ту міру, яка дозволить з'єднати абстрактність предметного знання з образністю цілісної картини світу у повній відповідності з законами діалектики частини і цілого.

Пошук цього заходу ставить задачу з'єднання концептуального обґрунтування сучасної освіти з побудовою на цій підставі відповідного змісту, яке може бути реалізовано в нових педагогічних технологіях. Отже,

тут можливо й необхідно з'єднання інтеграції як сутності й інтеграції як форми організації сучасного освітнього процесу.

Інтеграція знань, представлена в сучасних теоріях освіти особистості, дозволила виділити основні закономірності й систему взаємопов'язаних з ними принципів гуманізації освіти. Сутнісна специфіка даних принципів полягає не лише у передачі деякого змісту базових знань і формування відповідних їм умінь, але й в спільному особистісному й професійному розвитку учасників педагогічного процесу. Принцип гуманізації освіти – це концентрований, інструментальний вираз сучасної концепції особистості. Саме система теоретичних знань про особистість, а не окремі закономірності визначають сутність і зміст принципів гуманізації освіти, а тим більше – систему принципів. У якості принципів виступають лише ті положення, які мають загальне значення, діють у будь-яких педагогічних ситуаціях і при будь-яких умовах організації освіти. Усі принципи певним чином підпорядковані, представляючи собою ієрархічну систему, причому кожен з них передбачає інші й реалізується лише за умови здійснення всіх інших принципів. [4]

Теоретичне осмислення закономірностей і принципів гуманізації освіти дозволяє не лише визначити стратегічний напрям освітнього процесу, а й намітити тактичну програму реалізації його гуманістичних цілей: постановку особистісно-розвивальних завдань; відбір змісту освіти, що має гуманістичний потенціал; конструювання технологій гуманістично-орієнтованого педагогічного процесу; розробку способів перевірки результатів дії сконструйованої моделі освіти та її корекції.

Здійснення цієї тактичної програми вимагає перегляду сформованої раніше в освіті адаптивної парадигми, апелює до певних особистісних параметрів, серед яких найбільшу цінність представляли ідейність, дисциплінованість, старанність, загальна спрямованість, колективізм.

Вихід з «прокрустового ложа» такого замовлення вимагає вивчення і розвитку особистості як цілісного начала, інтегруючого в собі найбільш важливі прояви його духовності. При цьому людина розуміється не як керована особистість, а як автор, творець своєї суб'єктності й свого життя. Такий вихід якраз і пов'язаний з розвитком в українській науці й освітній практиці ідей гуманістичного виховання, провідною серед яких є розвиток

особистості. У гуманістичної традиції розвиток особистості розглядається як процес взаємопов'язаних змін у раціональній та емоційній сферах, що характеризують рівень гармонії її самості та соціумності. Саме досягнення цієї гармонії є стратегічним напрямком гуманістичного виховання.

у такому випадку виникає необхідність педагогічного механізму, що дозволяє на практиці реалізувати принципові підстави гуманістичної парадигми освіти. На наше переконання, таким є гуманітаризація освіти, яка неминуче тягне за собою її інтеграцію.

Інтеграція передбачає трансформацію як змісту, так і процесу його засвоєння, у якому домінуючим стає «співтворчість, співрозуміння, співсмилення, той процес, у якому особистість учня відкрита простору життєвих сенсів діяльності, причетна до їх творення». Тобто освіта стає засобом освоєння світу, а не заучування людиною «мертвих», що стали давно записаними у підручник знаннями. Людина повинна опановувати «живим» освітнім знанням, знанням-процесом, у ході якого вона опановує способ освоєння світу.

Під гуманітаризацією змісту освіти тому слід розуміти зміну принципів взаємодії гуманітарних і природничих, технічних дисциплін. Ця зміна викликана сучасною соціокультурною ситуацією, яка обумовлює пріоритет тих чи інших напрямків гуманітарної культури: культура життєвого визначення, економічна, політична, правова, інтелектуальна, моральна, екологічна, художня, фізична культура; культура спілкування і праці. Виділені напрямки гуманітарної культури визначають основні завдання гуманітаризації змісту професійної підготовки.

Гуманітаризація змісту освіти передбачає, перш за все, підвищення ролі дисциплін, пов'язаних з соціальним пізнанням, з усвідомленням загальнолюдських цінностей. Це не має нічого спільного з бездоказовим збільшенням числа годин на громадські науки. Просте збільшення їх частки в структурі навчального плану – екстенсивний шлях, який практично неможливий хоча б тому, що студент і так досить перевантажений. Йдеться, як вважає А. Маргуліс, про якісну реорганізацію змісту соціальних дисциплін, які сьогодні далеко не розкривають особливості людини в його дійсному – соціальному й природному, об'єктивному та суб'єктивному бутті.

Основу гуманітаризації змісту освіти становить філософська освіта, яка передбачає освоєння філософії як феномена людської культури, як «квінтесенції духовної культури», як реального чинника розвитку духовності особистості, систематизації його світоглядних орієнтацій. Для філософської освіти, що здійснюється вищими навчальними закладами в недавньому минулому, були притаманні ідеологізація та політизація, які не могли задовольнити гуманітарних запитів освіти.

У навчальних посібниках з філософії знання викладалися як аксіоматичні й придатні для будь-якої соціальної ситуації та для будь-якого історичного часу. Така філософія не в змозі нести відповідальність за духовне життя суспільства, тому вона втрачає своє пряме призначення, теоретизм. Природно, що це ускладнює діалог викладачів, що йдуть від абстрактних понять, і студентів, які не можуть їх усвідомити й вимушені приймати на віру, замість того, щоб співвідносити з реальними цінностями.

Включення в зміст освіти фундаментальних пластів філософської культури, у яких глибоко й всебічно представлені світоглядні пошуки й рішення проблем людського буття, є одним з можливих шляхів виходу з духовної кризи, який придбав статус світового. Ця криза заявила про себе перш за все феноменом «екзистенціального вакууму», тобто втратою людьми сенсу життя, появою відчуття її безглуздості, неможливістю знайти в ній позитивний сенс, здійснити вибір способу життя, що задовольняє більшість людей, руйнуванням старих цінностей і традицій, дискредитацією «нових», відсутністю культури світоглядної рефлексії, що не дозволяє кожному відкрити свої « особистісні смисли ».

Однак слід зазначити, що існує кілька підходів до розуміння гуманітаризації освіти. Так, зокрема, Ф. Каган і Г. Белугіна пишуть, що інтенсивна взаємодія й взаємопроникнення природничих і гуманітарних компонентів культури пов'язана з розробкою й введенням нових обов'язкових і факультативних дисциплін, що замкнуті на культурі, пізнавальній й творчій діяльності, естетичне й моральне виховання, широку культурно-просвітницьку, концертну, виставкову діяльність, пропаганду книги, підтримку й розвиток традицій вишу, розвиток у студентів творчого мислення.

З іншої точки зору розглядається проблема гуманітаризації прихильниками впровадження інформаційних освітніх технологій, оскільки змінився матеріально-технічний рівень суспільства й дозволяє у повній мірі говорити про можливість гуманітаризації масової освіти. Створені високі інформаційно-комунікаційні технології дозволяють досить дешево за допомогою електронних пристроїв відтворювати, зберігати, передавати на великі відстані електронні копії багатьох об'єктів культури. Технологічний рівень цілком достатній для перекладу в електронну форму основних пам'яток культури та розміщення їх в електронних бібліотеках закладів вищої освіти. Розвиток робіт у цьому напрямку передбачає створення відповідних бібліотек, у яких будуть зберігатися електронні образи об'єктів культури. Гуманітаризацію навчального процесу убачаємо у підготовці й використанні нових навчальних курсів, що спираються на широке використання ілюстративних матеріалів, що зберігають культурну спадщину.

Інший підхід до гуманітаризації освіти заснований на тому, що, як сьогодні стало очевидним, принцип додавання-зменшення, введення нових предметів або інтегрування декількох предметів неприйнятне для зміни організації освіти. На цьому шляху необхідні принципово нові рішення. Перш за все, потрібно змінити сам навчальний план. Щоб у ньому у перші півроку навчання, у першому семестрі, виявилось більше фронтальних занять і менше семінарів і лабораторних. Іншими словами, не гра в предмети, а не менш цікава, але не менш марна гра з формами розміщення традиційного змісту освіти.

Ю. Макаров вказує на неприйнятність усередненої орієнтованості освіти й пропонує орієнтацію на індивідуальні особливості студента. Ураховуються схильності, знання, уміння мислити самостійно. Узагальнено це виглядає так: поки один студент вирішує біном Ньютона, його товариш освоює закон збереження енергії, а третій вже на підступах до Ейнштейна. На практиці існують три ступені всередині кожної предметної програми: ретельно підібраний збірник задач, прикладів або вправ, відповідно певному рівню знань. Перший ступінь – задовільно, другий – добре, підкорювач третьої забирає заслужене відмінно. Студенти, як у комп'ютерній грі, самі обирають собі рівень складності.

Особливе місце у підходах до гуманізації освіти займає особистісно-орієнтована парадигма традиційного освіти. Виходячи з цього підходу освіта неможлива без звернення до особистості. Справа лише в тому, яку роль відіграє особистість у цьому процесі. Традиційна освіта, що ставить за мету функціональну, предметно-речову освіченість людини, використовує особистість як раз у функції засобу, спирається на механізми мотивації, ціннісного орієнтування, пошуку смислу як на свого роду рушійні сили досягнення заданих ззовні цілей. Розвиток же цих особистісних «механізмів», «функцій» відбувається в даному випадку попутно, в тій мірі і в тих аспектах, в яких вони виявляються необхідними, затребуваними для соціальної орієнтації індивіда.

Особистісно-орієнтована освіта, навпаки, розглядає механізми особистісного існування людини – рефлексію, смислотворчість, вибірковість, відповідальність, автономність та ін. – як самоціль освіти, досягнення якої підпорядковані її змістовні й процесуальні компоненти. Ефективність засвоєння при цьому власне предметного змісту зростає завдяки тому, що цей зміст знаходить тепер якісно-новий особистісний сенс, виступає як зміст і середовище становлення особистісного досвіду індивіда.

У системі традиційної освіти особистість сприймається не в її самотності й цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів – успішності, «правильної поведінки», мотивації та ін. Перехід до цілісної педагогіки особистості вимагає нової методології. Традиційна методологія ґрунтувалася на логіко-системному проектуванні. Під «функціями освітньої системи» розумілися, як правило, її політичні, «державні» цілі. «В умовах особистісної методології освіта виступає як гуманітарна система з особливими закономірностями функціонування й розвитку» – вважає В. Серіков.

У педагогічній дійсності особистісний підхід в освіті, проголошений провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики, не має в сьогоdnішній педагогічній свідомості однозначного розуміння (Є. Бондаревська, В. Горшкова, В. Гинецинський, В. Давидов, В. Ільїн, М. Кларін та ін.) Тому є всі підстави вести розмову про множинність концепцій особистісно-орієнтованої освіти. У цілому ж особистісний підхід може розглядатися як побудова особливого роду освітнього процесу (зі

специфічним змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда.

Наприклад, І. Федоров, С. Єркович, С. Коршунов, Б. Липський, М. Берулава – пов'язують гуманітаризацію через гуманізацію всієї освіти з цілком конкретною технологією формування й розвитку дослідницького мислення у процесі навчання. Було встановлено, що головне ядро цієї системи – оволодіння сукупністю наукових знань, які лежать в основі тієї чи іншої професії. Критерієм ефективності її є якість придбаних ЗУН, що оцінюється за п'ятибальною шкалою.

У традиційній системі панує тріада: викладання – зміст – вчення, де сполучною ланкою виступає контроль. У результаті відбувається засвоєння інформації на базі розвитку інтелекту й розумової працездатності. Студент реально вилучений у традиційній системі як активна творча істота. У цій системі, побудованій на об'єктній позиції, усе навантаження за професійну підготовку полягає на викладача. Що ж стосується студентів, то вони дотримуються позиції підлеглих, пасивно виконуючи вимоги й пристосовуються до нових умов.

Така позиція тих, хто навчається, мимоволі вимагала жорсткої системи контролю, що включає в себе облік відвідуваності занять, відпрацювання незасвоєних тем, контрольні роботи, перевірку завдань відповідно до стандарту. Таким чином, традиційна система вишів не відповідає новій парадигмі професійної освіти, орієнтованій на формування творчої особистості майбутнього фахівця, професіонала високого рівня. Навчання у закладі вищої освіти особистісно не орієнтоване, науково не диференційоване, методично не варіативне з урахуванням особистісного й професійного зростання майбутнього фахівця.

Орієнтація вищої освіти на нову мету – виховання творчої особистості фахівця з високою професійною компетентністю передбачає вільне орієнтування в соціальному оточенні, у своїй професії, у самому собі, готовність до творчості й самотворчості.

Це й змусило продумати нову концепцію вищої освіти. Основна вихідна позиція даної концепції передбачає розвиток інтелектуальних можливостей і здібностей студентів, виступає в якості мети й результату освіти. Інтелектуальні можливості тих, хто навчається, стають засобом

освоєння науки й культури, на основі чого формується професійна компетентність і, у зв'язку з цим, внутрішнє джерело активності студента. З урахуванням його особливостей він аналізує, досліджує світ і науку, досліджує майбутню професію й умови життя, а також результати власної діяльності.

Існує ще більш широкий погляд на сутність гуманітаризації. Так, М. Розов вважає, що саме на формування загальнокультурної компетентності має бути направлено освіту в цілому. У цьому і закладена його гуманітарність. Професійна освіта, виходячи з підходу М. Розова, орієнтована лише на ефективність у вирішенні задач. Загальнокультурна гуманітарна підготовка ведеться як декоративна прикраса, поступки традиціям університетської освіти. Тобто головна мета вищої освіти – спеціалізація, «головне, щоб фахівець умів робити якомога більш потужні турбіни або швидкі автомобілі». На противагу цьому М. Розов пропонує концепцію професійної компетентності, яка передбачає введення людини в загальнокультурний світ цінностей, і саме в цьому просторі людина повинна далі реалізувати себе як фахівець, професіонал. Очевидно, що такий професіонал уже не зможе не задуматися в ім'я чого, якою ціною виробляються такі турбіни й такі автомобілі. З вузького простору ефективності він виходить у широкий і відповідальне поле культури.

По-іншому розуміє це О. Тубельській. У своїй багаторічній роботі він прийшов до висновку, що справа освіти – виростити в людині деякі універсальні вміння або компетенції. Результат навчання повинен вимірюватися не в одиницях інформації, а в тому, що він уміє відбирати інформацію, інтерпретувати її, використовувати. Або, наприклад, у тому, що людина вміє знаходити свій особистісний смисл в літературі й мистецтві, співвідносити їх зі своїми почуттями, досвідом, цінностями.

Хороший викладач уміє виділити в своїй дисципліні те, що студент повинен знати, і те, що в результаті цього знання повинен уміти. І тоді він може створити ситуацію, коли навчання вмінню доводити конкретну теорему можна перетворити у формування здатності доводити у принципі – це загальнолюдське вміння. «Виходячи з предметного вміння в кооперації з іншими викладачами з урахуванням віку, можна сформувати універсальне вміння або компетентність. Як тільки викладач поставив перед собою

питання, навіщо він цього вчить, що з цього буде мати людина, не залежно від нього в своєму житті, він починає й у своїй дисципліні працювати по-іншому – на це життєве вміння свого студента ».

Усе це зможе забезпечити реалізацію соціального замовлення, висунутого сьогодні до вітчизняної освіти, – формування універсально оснащеної динамічної особистості, здатної до конструювання й соціальної взаємодії. На думку вченого П. Щедровицького становлення й поширення ідеології особистісно-орієнтованої освіти пов'язано з ідеєю підпорядкування системи освіти завданням розвитку людей. При цьому теоретики й ідеологи цього руху схильні розглядати й трактувати розвиток людини перш за все як саморозвиток; поняття «self» проникає в усі галузі педагогічної діяльності й виникає цілком виправдана теза про те, що головним ресурсом суспільства, що розвивається, є люди не стільки підготовлені, а наскільки вони розвиваються безперервно.

Мета навчання – надати кожному індивіду проблемну область і сферу діяльності, необхідну для розвитку його ініціативи й формування його самостійного судження. Така орієнтація на розвиток окремих людей і повсюдне забезпечення цього розвитку за рахунок зняття основних вікових, соціальних та організаційних обмежень становить основу програми освіти в її новоевропейської редакції.

Багато в чому виникнення й поширення подібної ідеології може розглядатися як реакція на існуючу в Європі автономію навчальних закладів і намітилося замикання всієї системи вищої освіти в собі. Спроба підпорядкування освітніх інститутів завданням різнобічного й вільного розвитку людини є істотний крок у сторону гнучкості, диверсифікації, відкритості, варіативності, рухливості системи освіти, а головне – у сторону підпорядкування його цілям і установкам особистісного й індивідуального розвитку.

У цьому сенсі ідея особистісного розвитку протистоїть не лише ідеї автономії освіти (освітніх установ), але, у ще більшому ступені, – ідеї спеціалізованої підготовки до роботи в не освітніх системах.

Така концепція освіти виступає як реакція на факти й тенденції «сутнісного» й «тотального» споживання духовних сил людини, які, поширившись у сферах безпосереднього виробництва, після другої світової

війни стали проникати також у систему освіти. Установка освітніх інститутів на обслуговування виробничих систем робить освіту «придатком» виробництва.

Будь-яка спроба звести концепцію освіти однієї з перерахованих ідей – до виробничої, інструментальної орієнтації або до чистої автономії освіти, до розвитку окремих людей – буде супроводжуватися катастрофічними наслідками в масштабах країни. Отже, необхідна єдність цих трьох «полюсів»:

а) досягнення автономії системи освіти від одномоментних виробничих завдань і оформлення сфери освіти;

б) забезпечення всебічного розвитку кожної людини й створення «відкритого університету» особистості;

в) випереджальна підготовка фахівців і професіоналів до активної діяльності у не в освітніх системах.

Погоджуючись з подібним розумінням проектування перспектив реформування освіти, підкреслимо ту обставину, що забезпечує необхідну концептуальну єдність всього комплексу заходів. Це, у першу чергу, гуманітаризація та інтеграція як процеси, що забезпечують системність перетворювальних дій.

Оцінюючи ситуацію в цілому, у всьому різноманітті підходів до розуміння і здійснення гуманітаризації освіти, найбільш оптимальним можна вважати підхід, який трактує гуманітаризацію як створення умов для вирощування цілісної людини, що творить життя, як необхідна умова розгортання власних сутнісних сил. Це дозволяє стверджувати, що гуманітарність освіти це, перш за все, подолання відчуженості між учнями й змістом освіти та створення такого культурно-освітнього простору, «живильного розчину культури», у якому реалізовувалося б у освіту, що створює культуру. [5]

Гуманітарна освіта не зводиться до викладання так званого «циклу соціально-гуманітарних предметів». Вона протилежна за своїм духом профільно-утилітарною підготовці фахівця та є поглибленням не в спеціальні знання, а в культуру. Тому, завдання справді гуманітарної освіти – це розвиток Людини Культури. Гуманітарна освіта – це пошукове освіта, що надає особистості ряд можливостей вибору своєї долі. Гуманітарна освіта

розуміється як процес, що спрямований на розширення можливостей компетентного вибору особистістю життєвого шляху й на саморозвиток особистості.

Метою гуманітарної освіти є формування цілісної поліфонічної картини світу в спільну діяльність з дорослими та однолітками, яка дозволяє не засвоювати цикл предметів, а, перш за все, долучатися, «вростати» в культуру, тобто опановувати способами мислення й здібностями, за допомогою яких люди протягом багатьох століть будували світову цивілізацію.

У всьому світі зростає престиж гуманітарних професій, і це пов'язано з інформатизацією суспільного життя й розвитком традицій громадянського суспільства. Система вищої освіти в сучасному світі має всі ознаки інтеграції гуманітарного знання, у результаті чого вона схильна до змін. Щоб коректно відстежити ці зміни, представляється найбільш доцільним розглянути їх у функціонально-рольовому та соціо-культурному зрізі. Радикальні соціальні та економічні перетворення в нашому суспільстві надали неоднозначний вплив на вищу школу. Вона отримала потужний імпульс до модернізації та розвитку. Поступово долаються протиріччя між новими запитами суспільства та вищою освітою, його змістовної, технологічної та організаційної структурами. І це має, безумовно, глибокий позитивний сенс.

Таким чином, основна ідея концепції про сенс і призначення гуманітарної освіти, з одного боку, вказує на конкретний напрям виходу українського суспільства з тупикової ситуації за допомогою виховання й освіти людей, а, з іншого, – виявляє явні протиріччя з державною політикою в сфері освіти. Доводиться констатувати також і більш загальне, глобальне протиріччя – між об'єктивною необхідністю руху людства від небезпечної межі самознищення й практичними кроками національного уряду в сфері освіти.

Розкриваючи напруженість проблемного поля гуманітарної освіти, необхідно відзначити, що студенти недооцінюють необхідність гуманітарних знань, не бачать їх практичного значення. Тому необхідно виділити, перш за все, такі якості гуманітарної освіти, які корисні в майбутній професійній діяльності. Тут міститься пряма «підказка» викладачам про те, що соціально-гуманітарні дисципліни повинні наповнюватися не лише новими теоріями,

що відображають світовий рівень науки, а й включати практичний аспект, тобто обґрунтування доцільності цих знань і використання методів соціально-гуманітарних наук у будь-якій професійній діяльності.

Аналізуючи інтегративні тенденції в гуманітарній освіті, звертаємось до принципів філософії, соціології та педагогіки як факторам творчості, називаючи ці принципи інноваційними. Насправді вони є такими лише для «прогнозованою інтегративної моделі. Наприклад, вічні питання будь-якої релігії про сенс життя і сенс смерті, вічності, безсмертя все більше знаходять своє рішення в філософії, культурі, мистецтві, літературі, науці, які стають доступні більшості людей. Саме гуманітарна освіта (і утворення як соціальний інститут в цілому) має зробити своїм змістом названі питання.

Джерелом духовної спадщини, переданого майбутнім поколінням, стає інша гуманітарна освіта, яка покликана навчити людину вірити в можливість власної самореалізації, її суспільне визнання, переконати в можливості та природності духовного продовження власного Я.

Людина повинна отримати таку можливість у гуманітарній освіті, отримати реально, зримо, без містики і порожніх обіцянок. У всьому цьому – саме в цьому – він зможе побачити сенс свого життя й буде прагнути все більш повно зрозуміти й досягти його. Складність полягає в тому, що той, хто навчається, повинен повірити, ніж переконатися, що саме в цьому й полягає єдино гідний людини й доступний йому сенс життя, потім піднятися до його розуміння, напружено вчитися, опановувати досконало свою професією, увійти в реальний предметний простір для самовираження й самореалізації у покликанні, яке у кожної людини обов'язково є. Але є воно у кожного своє, і тому знайти своє покликання – найважливіша частина шляху до самореалізації особистості.

Оце і є «надзавдання» освітньої діяльності, зміст навчання та навчання, виховання й самовиховання, розвитку й саморозвитку особистості. [9]

Філософія освіти повинна дати нове уявлення про місце людини в сучасному світі, про сенс її буття, про соціальну роль освіти у вирішенні ключових проблем людства.

«Теорія практики», що включає сучасну педагогіку, соціальне проектування, менеджмент системи освіти та ін., надає можливість уявити вигляд нової системи освіти, визначити цілі, структури системи, принципи її

організації й управління. Вона є інструментом реформування і адаптації системи освіти до мінливих умов життя. Отже, визначили фундаментальні основи розвитку освіти. Які ж напрямки розвитку передбачуваної парадигми освіти?

Пропоновану методологію можна назвати гуманістичною, оскільки в центрі її виявляється людина, її духовний розвиток, система цінностей. Крім того, нова методологія, покладена в основу освітнього процесу, висуває задачу формування моральних і вольових якостей, творчої свободи особистості.

Найдинамічнішою силою здійснення нової парадигми розвитку освіти є соціально-гуманітарні науки – науки про людину, суспільство, культуру.

Щоб вписати соціально-гуманітарні науки в нову реальність, потрібно – оновлення самого знання, яке формувало б гуманістичні цінності людини, її історичну, моральну, естетичну свідомість.

Гуманітарні науки реалізуються, перш за все, у гуманітарному освітньому процесі. Саме тут людина, осягаючи соціально-гуманітарні знання шукає відповіді на питання, що мають для неї сенс-життєві значення.

Нині спектр гуманітарної освіти значно розширився. У масовому порядку стали відкриватися нові гуманітарні кафедри, факультети, цілі вузи. У сучасній ситуації наочно видно, як зростає суспільна потреба в кваліфікованих кадрах фінансистів, юристів, соціологів, психологів. Суспільству знадобилися менеджери, соціальні працівники, культурологи, соціальні антропологи та ін. Але якщо суспільство хоче мати нових фахівців вищої кваліфікації, воно одночасно має створювати умови для розвитку відповідних галузей наукового знання.

В освітньому процесі потрібні професіоналізм і з цим ніхто не сперечається. Але хіба освіта зводиться лише до навчання? Хіба залучення людей до культури, забезпечення діалогу культур можливі поза освітою?

Кожне покоління покликане стати перед лицем загадки людського існування, знайти сенс життя. Передача культури становить такий процес, у якому одне покоління повідомляє наступному розуміння сімейних, громадських, цивільних взаємовідносин, звичаї, традиції, цінності, вірування, відповідальність, мову, історію, а також технологічні досягнення й досвід продуктивної праці. Ось чому, вирішуючи завдання реформування сучасної

освіти (розвитку школи), ні в якому разі не можна виключати з цього процесу культуру. Навпаки, передача культури – першочергове завдання освіти, ядро нової парадигми її розвитку. Тільки при такому підході може бути сформована антропологічна (гуманістична) концепція розвитку суспільства в третьому тисячолітті. Залучення людини до культури через освітній процес вимагає єдності навчання й виховання. Передбачається, що певний рівень вихованості складається на базі знань і одержуваної інформації. І лише тому проблема виховання, що розглядається як свідомо, цілеспрямована діяльність школи, за останні роки фактично пущена на самоплив. виховання, що виходить зі школи, є необхідною умовою для освоєння знань, ефективності навчання, а не навпаки. Звідси те значення, яке має бути надано виховній роботі в освітньому процесі.

Нова освітня парадигма визначається безліччю факторів, зокрема, розумінням цілей освіти, уявою про особу викладача й випускника, навчального закладу, баченням і знанням змісту навчального матеріалу й способами його засвоєння. Вона ґрунтується на принципах, що пов'язані зі змістом освіти, педагогічними технологіями, організацією навчально-виховного процесу.

Щоб реалізувати нову парадигму освіти з її множинністю істин потрібен новий викладач, який характеризується перш за все креативністю, здатністю й готовністю до творчості. Творчість у цьому випадку виступає як особливий спосіб буття людини у постійно мінливому світі, як спосіб самоосвіти й самовиховання, самопізнання й самовираження особистості. Людина як особистість починається з осмислення навколишнього світу, його оцінки та визначення свого ставлення до цього світу, з усвідомлення потреби в розвитку й саморозвитку. [10]

Викладач може взяти на себе відповідальність навчати й виховувати іншу людину, якщо вміє перетворювати себе самого, прагне вдосконалювати власну природу. Праця його унікальна й неповторна, оскільки відповідає вимогам нової парадигми розвитку освіти з її різноманіттю, варіантністю й концептуальністю. Головне завдання суспільства, орієнтованого на гуманність і демократичність, – це створення саме такої людини.

Завдання переходу до гуманітарної парадигми розвитку освіти, мірою й центром якої є людина, сама по собі грандіозна. Сьогодення та майбутнє

української освіти укладено в творчості вчителя, пошуку їм нових відкриттів і технологій, що вимагають не споглядання, а найвищого духу, оригінальності мислення, відповідальної дії. Виключно важливо враховувати при цьому традиції вітчизняної освіти.

Можна відзначити, що зараз функції й роль системи вищої освіти зазнають серйозних змін, результати цих змін неоднозначні. Однак цілком чітко усвідомлюється проблема інтеграції, гуманізації та гуманітаризації освіти, яка при новій методології набуває набагато глибший сенс, ніж просто залучення людини до гуманітарної культури. Система сучасної української вищої освіти поступово втрачає свої ідеологічні функції. У той же час все більшою мірою зростає її роль в задоволенні потреб у фахівцях певного профілю, запиту на яких диктує ринок праці.

При розгляді соціокультурного потенціалу й можливостей гуманітарної інтеграції необхідно зважати на те, що сама система вищої освіти в Україні була створена й розвивалася в умовах виняткової централізації державної влади. Висока якість вищої освіти в цілому була обумовлена збереженими культурними традиціями у відборі змісту освіти й наступністю в організації навчального процесу. Для системи вищої освіти була характерна жорстка централізація змісту освіти. Її джерело – це відповідна стратегія центральних органів управління вищою освітою, які стверджували типові навчальні плани й програми, однозначно визначали зміст освіти фактично до рівня тем лекцій, про жорсткість в змісті суспільних наук і говорити не доводилось. В умовах централізації функціонування системи вищої освіти у студентів не було вибору форм і методів навчальних занять, бо всі заняття, внесені в розклад, були обов'язковими. Тільки невеликий відсоток «обраних» міг користуватися системою «вільного відвідування» занять.

Слід мати на увазі й ту важливу обставину, що відбувалося помітне зниження соціального статусу фахівця з вищою освітою. Він втратив колишній винятковий стан у суспільстві, про що свідчить рівність (це в кращому випадку, частіше справа йде ще гірше) його зарплати і зарплат водія автобуса, муляра й продавця. До того ж виявилися обмеженими й можливості самореалізації особистості в системі вищої освіти, бо її академічні свободи в цілому були урізані. Вища освіта завжди функціонує в рамках певної культури, воно вписано в ту чи іншу систему культури. Ми використовуємо

поняття культури як щось небіологічного, неприродного, що протиставляється природному. У культурологічній літературі культуру розуміють як похідне спільної людської діяльності, що виходить з розрізнення між штучним і природним. Феномени культури штучні, бо вони створені з природного матеріалу людськими індивідами для задоволення їх історичних потреб. До таких феноменів культури відноситься і вища освіта, яке займає певне місце в системі культури, причому її роль залежить від цінностей та ідеалів конкретної культури. [16]

З'ясування статусу й значимості вищої освіти в системі культури передбачає використання цілком певної структурної моделі культури. У культурологічних дослідженнях така структурна модель запропонована О. Орловою. У ній з точки зору якісної соціальної визначеності соціокультурної практики насамперед виокремити неспецифічні й специфічні її форми, або сфери. Неспецифічні форми соціокультурної практики (культури) включають у себе дружні, інтимні, сімейні відносини, звичайну естетику, різного роду забобони й містику, моральні норми, що регулюють відносини між індивідами та ін. Утворюючи в цілому звичайну сферу культури.

«Буденне життя, розглянуте під представленим тут кутом зору, характеризується тим, що люди освоюють необхідні для них знання й навички не спеціально, але в повсякденному досвіді поводження з навколишнім предметним світом, спілкування з іншими людьми, освоєння культури через загальнодоступні інформаційні засоби. Значною мірою – це сукупність дій, відносин, структур поведінки, що пов'язані з безпосередніми індивідуальними переживаннями й міжособистісними контактами. Це також організовані набори звичних дій, спрямованих на задоволення первинних життєвих потреб. У повсякденному житті люди діють здебільшого автоматично, не замислюючись. [15]

Труднощі на цьому рівні соціокультурної практики вони, як правило, відносять перш за все до особистої сфери, осмислюють і намагаються вирішити на підставі здорового глузду. На рівні повсякденної сфери культури в основному здійснюється особисто-іменний тип соціального кодування, бо навчання індивіда відбувається найчастіше за принципом «роби як я!».

Поряд з повсякденною сферою культури в сучасному суспільстві можна виділити інституціоналізовану діяльність, диференційовану в силу поділу праці на спеціалізовані сфери культури. Кожна з них має свої норми, свою мову, свої інструкції та своїх професіоналів: «Нормативні професійні рамки обумовлені метою, способом, критеріями оцінки кожного виду праці». Спеціалізовані сфери культури тому стають особливими організаційними формами, які необхідні для вирішення конкретних наборів соціально значущих завдань. Вони виконують певний набір функцій в соціокультурному житті, мають своє місце серед інших, змінюються в залежності від історичної епохи, і виконують специфічну роль в аспекті співвідношення стійких і мінливих параметрів спільної життєдіяльності індивідів.

Спеціалізовані сфери культури можна розбити на дві групи або виділити два рівня. До першого належать економічна, політична й правова галузі культури, які забезпечують життєдіяльність суспільства. На другому рівні розташовуються сфери філософії, науки, мистецтва й релігії, що дозволяють вибудувати картину світу, необхідну для орієнтації людини й суспільства в соціальному й природному оточенні. Між усіма цими спеціалізованими сферами культури є взаємозв'язок і взаємодія. Усі вони, у кінцевому рахунку, необхідні для функціонування й розвитку основної, фундаментальної повсякденної сфери людської життєдіяльності. Між повсякденною і спеціалізованою сферами культури існують механізми зовнішніх і внутрішніх зв'язків, до них відносяться засоби комунікації, охорона здоров'я та освіта.

Саме освіта – один з тих каналів, які дозволяють індивіду (групі, суспільству) освоювати знання, накопичені в спеціалізованих сферах культури й використовувати їх на рівні повсякденного життя. «Специфіка спадкування знань, навичок, типів відносин у професійній і повсякденній культурі, так само як і особливості дії механізмів успадкування, обумовлена цілою низкою обставин, перш за все, – специфікою об'єкту спадкоємства. Якщо об'єктом спадкування у професійній сфері виступає, як правило, досить обмежена, але відрефлексована область спеціальних знань (гуманітарних, природничих та ін.) вишівської технології, то об'єктом спадкування у повсякденній сфері є не рефлексивно засвоєні в різних

соціальних групах звичаї, цінності, норми, навички, уявлення, що використовуються у вільний від роботи час для ведення домашнього господарства, організації неформального спілкування». Спадкування у професійній сфері чітко виражається в селекції й трансляції систематизованого знання й пов'язаних з ним навичок і умінь по каналах вищої освіти. Роль і статус вищої освіти в кожній конкретній культурі визначається такими пануючими в соціумі цінностями, як домінуюча мотивація діяльності індивіда й груп, управління суспільством. За цими параметрами проведемо порівняння ролі й статусу вищої освіти в різних культурах. [14]

Нагадаємо ще раз, що сутність гуманітаризації освіти вбачаємо насамперед у формуванні культури мислення, творчих здібностей студента на основі глибокого розуміння історії культури й цивілізації, усієї культурної спадщини. Заклад вищої освіти покликаний випустити фахівця, готового до постійного саморозвитку, самовдосконалення, і чим багатша буде його натура, тим яскравіше вона проявиться у професійній діяльності.

Тотожність освіти й культури визначається принципом культуровідповідності. Освіта – це ще не вся культура, вона являє собою її частину, але таку, яка на відміну від усіх інших її складових в малому масштабі відтворює культуру в її цілісності й внутрішньої диференційованості. Освіта – це мікрокосм культури. Їх співвідношення, ймовірно, підпорядковується фундаментальному принципу «симетрії-асиметрії»: освіта відображає культуру й одночасно не дорівнює їй. За такою логікою, можна припустити, що культура подвоює себе в освіті, створюючи таким чином дієвий механізм свого розвитку. Якщо це так, то культура історично не існує до освіти, а освіта логічно й фактично не існує без культури. Принцип культуровідповідності визначає загальний спосіб організації як освіти в цілому, так і окремих освітніх систем.

Але не будемо забувати, що освіта також не дорівнює культурі. Їх відмінність зумовлює той факт, що принципова тотожність освіти й культури має різні історичні форми прояву. Культуровідповідність можна розглядати як стійку тенденцію розвитку освіти і педагогічного мислення. У межах тих чи інших історичних епох спільність і відмінність освіти й культури мають конкретні форми свого прояву. [13]

У сучасності й в усьому періоді нової історії освіти, починаючи з Я. А. Коменського й Дж. Локка, культуровідповідність виражена принципом науковості. Область застосування історично конкретного принципу культуровідповідності обмежена межами окремого навчального предмету. Дидактичний принцип науковості представляє історично певну форму прояву більш універсального принципу культуровідповідності. Науковість – лише одна з його історично конкретних форм. У стародавній і античній історії міфологія виступає як домінантна форма доцільності освіти й культури. У середні віки освіта узгоджувала власні дії з культурою за допомогою релігії. Міфологічність, релігійність, науковість – шаблі історичного становлення освіти, що послідовно досягають все більшої відповідності культури, що розвивається.

Сучасна освіта все більше набуває культуровідповідного характеру. Культура виступає для освіти в якості моделі-образу, відповідно до якого вона сама організується. Вірно й зворотне: освіта проявляється в якості моделі культури, як та автономна область, у якій концентруються й відтворюються в малому масштабі основні процеси, що відбувалися, відбуваються й очікувані в культурі. Культура й освіта – це симетричні макро- і мікросвіти, дзеркально відображають один одного. У кожній з них генеруються процеси, які отримують розвиток в симетричному світі. Культура в цілому може стати об'єктом педагогічного осмислення, найбільш загальною моделлю організації цілісного, науково обґрунтованого культуровідповідного освітнього простору, яке здатне надати всю повноту дидактичних можливостей для вільного розвитку культури мислення учня.

Але є ще й соціокультурний аспект цієї проблеми в якому соціальному середовищі є оптимальні матеріальні й культурні умови для формування комплексу особистісних якостей, необхідних для здобуття вищої освіти. Адже для успішного проходження конкурсу, формування академічної дисципліни студентів, прагнення добре засвоювати досліджуваний предмет, розвивати кругозір необхідні досить високий рівень намагань особистості, престижність інтелектуальної праці, цінності професіоналізму, мотивації на досягнення успіху в навчанні. Тому представники одних соціальних верств виявляються більш конкурентоспроможними для системи вищої освіти

(легше вступають до престижного закладу вищої освіти, на престижний факультет), інші – менш конкурентоспроможні. [12]

Таким чином, система вищої освіти виступає в якості однієї з основних ланок в соціальному механізмі відтворення, у першу чергу «середнього» і «вищого» шарів населення.

В умовах сучасної кризи цінностей, орієнтацій, кризи ідеології особливо актуальною видається завдання українських учених щодо формування гуманістично-орієнтованої особистості, духовно-моральна орієнтація якої могла б подолати провали економіки, наслідки розривів соціокультурних зв'язків між поколіннями. Феномен сучасного українця полягає в тому, щоб на основі загальнолюдських, гуманістичних цінностей виростити особистість, яка на основі інтеграції з кращими зразками вітчизняної культури й традицій, використовуючи силу знання, силу науки, він зміг подолати наслідки трагічних подій вітчизняної історії. Таким чином, проблема інтеграції з теоретичної, спеціальної перетворюється в загально соціальну проблему. Стає очевидним, які складні завдання полягають на сучасну вітчизняну освіту.

Процес пізнавальної діяльності людини являє активну рухливу підсистему всієї людської активності. Сучасна соціокультурна ситуація, процеси, що проходять у вітчизняній освіті вимагають вирішення багатьох проблем у залежності від формування в учнів основ проблемного мислення, від докорінної перебудови типу мислення, у якому головним повинно бути науково-теоретичне мислення, що сприяє формуванню в людини навичок вирішення проблемних ситуацій. Сучасна освіта не може вже спиратися лише на рівень накопичення емпіричних знань, оскільки в ситуації пост інформаційного вибуху таке накопичення має свою кількісну межу. Мислення на проблемно-методологічній основі готує учня сприймати світ не лише через суму фактів про нього, а й через суму методів, що дозволяють досягнути цей світ. У зв'язку з революційними, стрибкоподібними змінами, що відбулися в світі, необхідний поворот від знання, яке передбачає накопичення, до знання, що припускає широкий плюралізм в методологічних підходах до досягнення дійсності, до досягнення світу як суми реальностей, що перетворюються у процесі творчо активної пізнавальної діяльності людини.

Феномен сучасної ситуації полягає в тому, що знання взагалі, знання без активної перетворюючої методологічної діяльності мертві за своїм змістом.

Слід зазначити, що соціокультурні функції системи сучасної української вищої освіти безперечно будуть відігравати в майбутньому вирішальне значення. Зрозумілим є одне: не можна відмовлятися навіть у наших умовах від різних форм пошуку, відбору та підтримки талановитих молодих людей з будь-яких верств населення.

Підводячи підсумки можна відзначити наступні моменти. Система вищої освіти в Україні в зв'язку з соціально-економічними реформами зазнає серйозних змін. Нове значення набувають її функції і в цілому змінюється її роль. Отже, головними напрямками реформи української освіти повинні стати поворот до людини, звернення до її духовності, боротьба зі сцієнтизмом, технократичним снобізмом, інтеграція приватних наук.

При цьому українська програма розвитку освіти повинна бути орієнтована на єдність освітнього простору, відкрите сприйняття й розуміння всієї палітри світового культурно-історичного й освітнього досвіду, пріоритет фундаментальних прав і свобод особистості, відновлення первинних духовно-моральних ідеалів, притаманних викладанню й дослідженню.

Магістральні лінії виведення української освіти з кризи визначені. Розроблено можливі варіанти реалізації реформи освіти. Залишається лише усвідомити, хто ми є, яке наше призначення, не розгубити все хороше, що придбано й вивести освіту на такий рівень, який надасть нове бачення світу, нове творче мислення. [11]

Аналізуючи сучасний стан суспільного життя України приходимо до висновку, що трансформації освітніх потреб, відображають стан глобальної соціокультурної кризи, що вразила не окремі галузі економіки, політики, соціальної сфери чи культури, а все суспільство відразу. В умовах, що склалися, вирішення проблеми соціальних функцій і ролі вищої освіти вимагає принципово нових підходів. Стан справ ускладнюється тим, що у переважній більшості населення сталася ціннісно-нормативна переорієнтація, певним чином змінилася й свідомість. Система ринкових відносин змушує розглядати вищу освіту як джерело існування, функції й роль освіти в зв'язку з цим у значній мірі визначаються її включеністю в ринкову систему. Саме

ринкові механізми дозволяють трансформувати систему вищої освіти забезпечити роботою викладачів, отримати освіту за бажаною професією, яка користується попитом у певний час, а тому ці функції системи сучасної вищої освіти можна розглядати в рамках категорії інституалізації.

1. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы : [учеб-метод. пособие] / Сергей Иванович Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.

2. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / В. И. Байденко, Б. Оскарссон // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 22–46.

3. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения / Валентин Иванович Байденко. – М. : ИЦПКПС, 2006. – 72 с.

4. Бех І. Інтеграція як освітня перспектива / І. Бех // Початкова школа. – 2002. – № 5. – С. 5–6.

5. Гончаренко С. У. Зміст загальної освіти і її гуманітаризація / С. У. Гончаренко // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : ВПОЛ, 2000. – С. 81–107.

6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. М. : – 2003. №5. – С. 37-39.

7. Компетентнісний підхід в освіті: теоретичні засади і практика реалізації: матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ: [у 2 ч.]. Ч.2 / Нац. акад. пед. наук України; [редкол. : В. Г. Кремень, В. І. Луговий, О. І. Ляшенко та ін.] – К. : Ін-т обдарованої дитини НАПН України, 2014 – 292 с.

8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи // Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

9. Малихін О. В. Теоретико-методологічні засади організації самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних

закладів : дис. – ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О. В. Малихін. – Харків, 2009. – 40 с.

10. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Олександр Володимирович Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

11. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. – Черкаси : Вибір, 2002 – 322 с.

12. Равен Дж. Компетентность в современном обществе / Джон Равен. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

13. Сериков В. В. Общая педагогика. Курс лекций / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград : Перемена, 2004. – 278 с.

14. Сериков В. В. Образование и личность / Василий Дмитриевич Сериков. – М., 1999. – С. 191.

15. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики / [за заг. ред. В. Кременя]. – К. : К. І. С., 2003. – 296 с.

16. Шевелева С. С. Открытая модель образования (синергетический подход) / Светлана Сергеевна Шевелева. – М. 1997. С. 32.

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНИХ СТРАТЕГІЙ САМОСТІЙНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

1.1 Психолого-педагогічне розуміння змісту і сутності самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Самостійно-пізнавальна діяльність студентів завжди була одним із важливих об'єктів досліджень таких наук, як педагогіка і когнітивна психологія. Особливої увага ця тема набуває на початку сімдесятих років минулого століття, як відмова від біхевіористської моделі та одночасне звернення до когнітивного та соціально-когнітивного підходів [40].

Протягом багатьох років виникає багато різних точок зору стосовно досліджень різноманітних концепцій і визначень феномену самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Так, у науковій літературі, зокрема, зустрічаються такі терміни, як самостійне, саморегульоване, самостійно контрольоване, самоорганізоване, автономне, аутодидактичне, відкрите, самовизначене та незалежне навчання. Різні визначення залишаються взаємозамінюваними для різноманітних сутностей та акцентів розгляду самостійного навчального процесу, у якому той, хто навчається, «приймає істотні рішення з приводу того, що, коли, яким чином і в якій послідовності він вивчатиме, а також наскільки вагомим буде вплив, та його наслідки» [3, с. 14].

Спочатку розглянемо сутність поняття «навчально-пізнавальна діяльність студентів» через послідовне розкриття змісту вихідних категорій таких, як «діяльність», «навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність».

Діяльність тлумачиться як процес активної взаємодії суб'єкта з об'єктом, під час якого суб'єкт задовольняє будь-які свої потреби, досягає мети [6]. Активність людини, у якій вона сама вбачає сенс, і є діяльністю. Людська діяльність передбачає свідомість особистості (на відміну від

поведінки). З філософської точки зору діяльність являє собою специфічну людську форму активного ставлення до оточуючого світу. У психологічній і педагогічній науці, де увага зосереджується не на самій діяльності, а на процесі, який визначає не лише якості й властивості людини, а й особливості їх формування, діяльність людини передбачає визначене протиставлення суб'єкта й об'єкта діяльності: людина протиставляє об'єкт діяльності як матеріал, котрий має набути нової форми й нових властивостей, перетворитися з матеріалу на предмет і продукт діяльності.

Зміст структури діяльності, за О. Сергєєнковою [31], можна конкретизувати наступним чином (рис. 1.1):

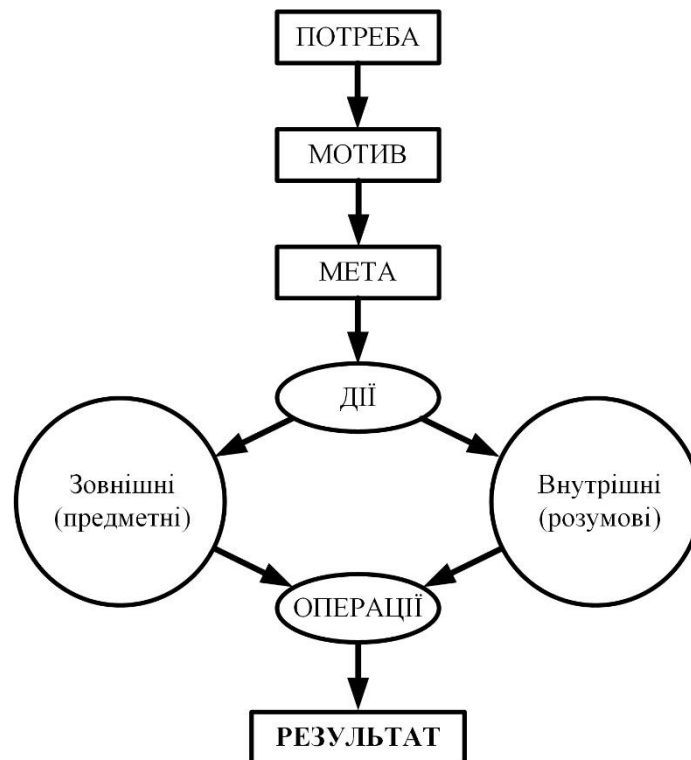


Рис. 1.1. Зміст структури діяльності за О. Сергєєнковою

Беручи за основу дану концепцію структури діяльності, почнемо характеристику її компонент з потреби. Саме потреба в діяльності відображає такий стан істоти, який залежить від умов, за створення яких вона існує та спонукає до них активність.

Активність зумовлює потреба, однак, поштовхом до діяльності є мотив. Мотив стимулює діяльність, а потреби, котрі з ним пов'язані, визначають спрямованість суб'єкта. Мотиви завжди пов'язані з метою, але вони не

завжди є ідентичними. Мета або ціль означає передбачуваний стан у майбутньому, який можна змінити відносно теперішнього та варто, бажано або необхідно досягнути. З огляду на дослідження проблеми мотивів і мотивації у психології, можна стверджувати, що в розумінні цих категорій відсутня єдність. Проведений Є. Ільїним аналіз розуміння мотиву в психології дав йому змогу виокремити такі підходи до трактування цього поняття: мотив як властивість особистості, риси характеру; мотив як спонукання; мотив як намір; мотив як предмет задоволення потреби. Отже, дослідник доходить висновку, що мотив слід розглядати як складне інтегральне психологічне утворення, котре включає в себе потребу, ідеальну мету, спонукання й намір [13].

Діяльність являє собою процес, який складають окремі дії. Вони, у свою чергу, мають конкретні завдання. Необхідно звернути увагу не лише на те, що виконує дія, але й на те, яким чином вона здійснюється, тобто, як відбувається операція. Слово «операція» походить від латинського *operatio*, і перекладається як дія, але це слово означає сукупність дій, котрі спрямовано на досягнення певної мети. Якщо ми говоримо про самостійно-пізнавальну діяльність, то операцією доцільно назвати спосіб виконання дії, що залежить від умов, у яких вона відбувається [38].

Послідовність дій завершується досягненням певного результату, який має бути перевіреном за допомогою контролю. Оцінювання діяльності відбувається шляхом співвідношення мети, що була поставлена на початку, з отриманими результатами. Таким чином, виставляється позитивна або негативна оцінка залежно від того, на скільки збігається результат і мета.

Окремо навчальна діяльність студентів заслуговує особливої уваги, оскільки вона є важливою складовою частиною навчально-пізнавальної діяльності. Тож, у процесі навчальної діяльності всі знання, уміння й навички, що людина отримала у процесі життя, змінюються й удосконалюються, а творчі здібності набувають розвитку. Така діяльність дає змогу студенту добре орієнтуватися в навколишньому світі, а також

задовольняє такі важливі потреби, як особистісний розвиток та інтелектуальне вдосконалення. За узагальненими визначеннями провідних учених (П. Гальперіна [37], Н. Талізін [31], Д. Ельконіна [54]) навчальна діяльність представляє собою таку діяльність, у процесі якої суб'єкт оволодіває узагальненими способами навчальних дій, вирішуючи навчальні завдання, які ставить викладач. Такі завдання спочатку контролюються й оцінюються зовнішньо, а згодом перевіряються суб'єктом навчання самостійно.

Іноді навчальну діяльність неправомірно замінюють іншими термінами, а саме: навчання, учіння та научіння. Тут слід зазначити, що навчання розуміється як взаємодія того, хто навчається, і викладача й означає процес, за результатами якого передаються знання, уміння й навички.

Д. Ельконін [54] і В. Давидов [11] розглядають учіння як процес засвоєння людиною знань і вмінь у різних формах спілкування з іншими людьми. Одночасно маємо наголосити, що не будь-яке учіння можна віднести до навчальної діяльності. Так, людина може навчатися у процесі гри або трудової діяльності, а процес, який включений в іншу діяльність, не є власне навчальною діяльністю. А научіння, у свою чергу, є результатом учіння, який полягає в набутті особистістю нових якостей і властивостей, воно може бути ненавмисним результатом будь-якої діяльності. Різниця навчальної діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що якщо за останньої головним результатом є конкретний продукт, а зміна людини (научіння, розвиток) відбувається стихійно, то за першої головним продуктом виступає справжній планований, а не стихійний розвиток, зміна її суб'єкту [4, с. 67].

Навчальна діяльність підпорядковується структурі, яка складається з мотивів навчальної діяльності, постановки навчальних завдань, власне навчальних дій, здійснення контролю й оцінки. Якщо порівняти цю структуру із структурою діяльності, що було наведено вище, перша виглядає дещо спрощено. Згідно такої структури, головною метою навчальної

діяльності є виконання навчальних завдань, за результатами вирішення яких власне суб'єкт змінюється й оволодіває визначеними способами дії, у той час, коли предмети, з якими суб'єкт вступає у взаємодію не змінюються самі. Виконання окремого навчального завдання перетворюється на цілісний акт навчальної діяльності, так би мовити її найпростішу «одиницю». Реалізація такого акту передбачає актуалізацію мотиву навчальної діяльності, визначення кінцевої мети, попередню постановку проміжних цілей і способів, здійснення контролю й оцінку результатів.

Наступне поняття, що входить до структури навчально-пізнавальної діяльності це – пізнавальна діяльність. Пізнання тлумачиться як «процес психічного відбиття, що забезпечує набуття та (у тій чи іншій мірі) засвоєння знань», це один з трьох атрибутів свідомості поряд з переживанням та ставленням людини до людини й оточуючої дійсності; «здійснюється за допомогою пізнавальних психічних процесів ... метою пізнання є досягнення об'єктивної істини» [50, с. 467]. В українському педагогічному словнику пізнання трактується як процес цілеспрямованого активного відображення об'єктивного світу в свідомості людей. Відзначено, що пізнання є специфічною, вищою формою відображення, воно здатне виходити за межі наявного стану речей.

Визначення пізнавальної діяльності здійснюється також у такий спосіб:

- активне ставлення студентів до навколишньої дійсності, до одержаних знань про світ, оволодіння науковими істинами, заняття пошуковою й творчою діяльністю;
- процес розумових дій, що мають на меті розширення світогляду, розвиток інтересів, формування потреб в освіті й самоосвіті, стимулюванні інтелектуального розвитку студентів й оволодіння ними системою наукових знань й уявлень.

Пізнавальний процес – то є психічний процес, за допомогою якого людина пізнає світ. Пізнавальна діяльність, у свою чергу, – це процес відображення в мозку людини предметів і явищ дійсності. Вона складається

із певної серії пізнавальних психічних процесів: відчуття, сприймання, уваги, пам'яті, уяви, мислення й мовлення. Відображення реальності в людській свідомості може відбуватися на рівні чуттєвого й абстрактного пізнання.

Інтегруючи поняття, представлені вище, а також поєднуючи зміст на дефініційному на рівні, маємо наступне визначення для навчально-пізнавальної діяльності – то є діяльність суб'єкта, спрямована на оволодіння узагальненими способами навчальних дій й саморозвитку у процесі розв'язування навчальних завдань, результатом якої є процес відображення в мозку людини певних предметів і явищ дійсності. Навчально-пізнавальна діяльність має певну структуру.

Сутність поняття «самостійно-пізнавальна діяльність студентів» сприймаємо через послідовне розкриття змісту вихідних понять, а саме: «самостійна діяльність», «самостійно-навчальна діяльність». Варто також з'ясувати взаємозв'язок цього питання з дотичними, тобто такими, як «пізнавальна активність», «пізнавальна самостійність», а також відмінності самостійної роботи від самостійно-пізнавальної, та на цій основі запропонувати визначення й описати структуру самостійно-пізнавальної діяльності студентів.

Свого часу ще Я. А. Коменський у своїх працях підкреслював особливу роль самостійної роботи в навчально-пізнавальній діяльності людини. На його думку, навчання має бути таким, що в того, хто навчається, «відкриваються очі для добровільного й самостійного пізнання предметів від інших» [17]. Не менш важливого значення самостійній роботі надавав Ж.-Ж. Руссо [30]. Він наголошував на тому, що завдяки самостійно-пізнавальній діяльності можливо отримати «...більш чіткі уявлення про поняття». Й. Г. Песталоцці вказував на нерозривний зв'язок самостійної роботи з практичною діяльністю, а також підкреслював необхідність розвитку прагнення учнів досягнути самостійності через власну діяльність, що ґрунтується на усвідомленні своїх сил [25]. А. Дістервег також зосереджує увагу на самостійній роботі як на принципі виховання, і вважає, що педагог

має стимулювати зацікавленість особистості у процесі подальшого здобуття знань [12]. Роботи вітчизняних педагогів зробили великий внесок у дослідження проблеми самостійної роботи [34]. Вони підкреслювали необхідність застосування різних видів і типів самостійних робіт.

Самостійність визначається як одна з властивостей особистості, котра характеризується: по-перше, сукупністю засобів – знань, умінь і навичок, якими володіє особистість; по-друге, ставленням особистості до процесу діяльності, її результатів й умов здійснення, а також зв'язками з іншими людьми, які формуються у процесі діяльності. На думку К. Боулдінга, категорія «самостійність» – це здатність особистості виконувати певну дію чи комплекс дій без допомоги з боку іншої особи або технічних засобів, керуючись лише власним досвідом. Така діяльність покладається в основу її самостійної діяльності [55, с. 199].

Проблема формування навичок самостійної роботи в студентів, яку розглядаємо як засіб організації самостійної навчальної діяльності, різними дослідниками трактується по-різному. Так, відповідно до вимог Болонського процесу, самостійна робота – це «основний засіб засвоєння студентом навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять, без участі викладача» [7, с. 320].

На думку Н. Конюхової, самостійність формується у процесі соціальної взаємодії в різних аспектах, зокрема, у пізнавальному [18]. Пізнавальна самостійність і самостійність у цілому знаходяться у відношеннях як частини й цілого. Пізнавальна самостійність також потрактовується як готовність (здатність і прагнення) студента самотужки просуватися в оволодінні знаннями, та виявляється під час виконання студентом власними силами продуктивних навчальних завдань, котрі вимагають логічної переробки або часткового «дороз'яснення» раніше доведеної такої переробки [16, с. 70]. Одночасно нове встановлюється як у змісті, так і в конкретних шляхах власне процесу виконання певного завдання. З цим визначенням погоджуються Т. Капітонова [14] та Н. Ошорова [24] й наголошують, що

пізнавальна самостійність є інтегративною якістю особистості, яка виявляється у прагненні до активної пізнавальної діяльності, умінні ставити мету й планувати свою діяльність, здійснювати самооцінку її результатів, умінні найбільш оптимально розв'язувати навчально-пізнавальні завдання.

Самостійність характеризується мотиваційними та процесуальними аспектами, тобто всім тим, що забезпечує залучення до активної діяльності, з одного боку, і здатністю приймати рішення, знаходити шляхи їх реалізації та здійснення, з іншого, як зображено на рис. 1.2.

Самостійно-пізнавальна діяльність може виникнути як результат внутрішнього спонукання, мотивації студентів чи стимулюватися зовнішніми вимогами, умовами, що можуть викликати позитивний або негативний ефект [52]. Трактуювання «самостійності» привело дослідників до здійснення спроби відобразити у понятті «самостійна діяльність» не лише зовнішні, але й внутрішні ознаки, не просто засвоєння знань, а обов'язкове їх творче перетворення. Існує два види навчальної діяльності: перший розраховано на діяльність пам'яті (застосування матеріалу, викладеного у підручниках та інших джерелах); другий розраховано на діяльність мислення та творчої уяви (творче перетворення засвоєних знань і набуття вмінь і навичок самостійно набувати знання).

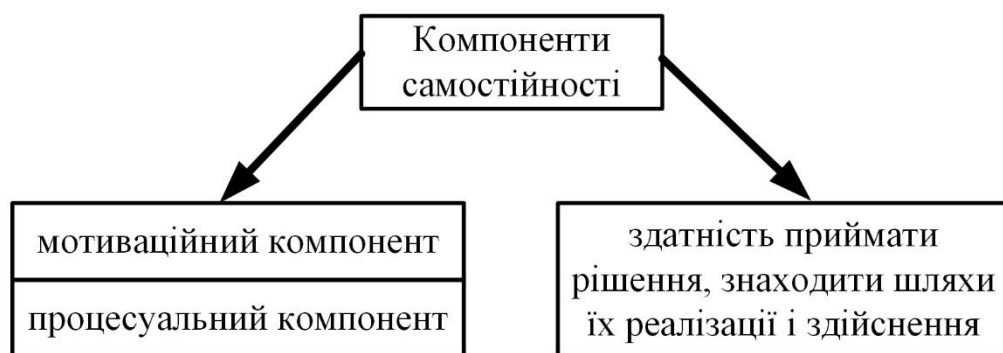


Рис. 1.2. Компоненти самостійності за Фрідріхом [56]

Самостійною роботою є складання планів, конспектування, рецензування, користування словниками, робота з дидактичним матеріалом; спостереження, моделювання, образотворче мистецтво [19]. Відповідно, самостійна робота містить такі види навчальної діяльності, що виконується

без безпосереднього контролю, що здійснює викладач. Таким чином, розуміння слова «робота» не як результату певної діяльності, а як процесу отримання певного результату, характеризує самостійну роботу в загальноприйнятому розумінні як самостійну навчальну діяльність. Об'єктом цієї діяльності є навчальне завдання. Однак це не означає, що «діяльність» і «робота» є взаємозамінними. Поняття «діяльність» є набагато ширшим і містить у собі поняття «робота» як частину цілого, як окремий вид діяльності.

Пізнавальне завдання складає основу самостійно-пізнавальної навчальної діяльності. Таке завдання, відображаючи її цілі, водночас є засобом конструювання змісту освіти у формі завдань, формування суспільно значущої діяльності й управління процесом її формування. Обов'язковим елементом пізнавального завдання є проблема, яка активізує проблемно-пошукову діяльність. Залучення студента до самостійного пошуку вирішення проблеми формує самостійно-пізнавальну діяльність студентів. На думку іноземних дослідників, розв'язування пізнавальних завдань має бути різного типу: як застосування раніше засвоєних знань, так і визначення нових шляхів для поповнення знань. Виконання згаданих пізнавальних завдань у певній системі дає змогу засвоїти технологію їх вирішення, відпрацювати прагнення до пошукового пізнання, оволодіти прийомами перенесення засвоєних знань і набутих умінь у нові ситуації навчання та професійну діяльність спеціаліста. Отже, фактично організовуючим початком самостійного пізнання, як процесу навчання, є власне пізнавальна діяльність, а у визначенні самостійної навчальної діяльності вона називається «засобом навчання», тим, за допомогою чого навчають, а також «формою навчально-наукового пізнання».

Самостійна навчальна діяльність – це, у першу чергу, самоосвіта у процесі якої формується навчальна самосвідомість. Студент стає творчою особистістю, яка чітко усвідомлює мотив, мету, способи та прийоми отримання знань. Виступаючи суб'єктом навчальної діяльності, студент

самостійно займається організацією, спрямуванням та контролем процесу навчання. Самостійна навчальна діяльність нерозривно пов'язується з професійною спрямованістю та значно підвищує професійні мотиви студентів.

К. Ковальова сформулювала основні вимоги щодо організації самостійної роботи [15], серед яких першим пунктом указано на необхідність організовувати самостійну роботу на всіх етапах навчального процесу, не виключаючи етап засвоєння нового матеріалу. Студенти мають чітко усвідомлювати мотиви, а також пізнавальні задачі. Наступним кроком є пошук алгоритму та методів виконання роботи. Стосовно типів і форм самостійної роботи, пропонується здійснення комплексного підходу до організації самостійної роботи з застосуванням усіх форм аудиторної роботи та поєднання всіх типів самостійної роботи. Студентам необхідно накопичувати фонд загальних прийомів і способів інтелектуальної праці, під час застосування яких засвоюються знання. Тільки за умови безпосередньої участі студентів у процесі пізнання буде формуватися їхня активна позиція. Завдання для самостійної роботи мають бути спрямовані не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем, а також вимагати посиленого розумового напруження. Акцент має змішуватися на диференціацію й індивідуалізацію самостійної роботи. Велику роль відіграє консультаційна допомога, зокрема, настановчі, тематичні та проблемні консультації. Оцінювання й контроль, у свою чергу, мають бути урізноманітнені: колоквіум, семінар, тестування тощо. Необхідне методичне забезпечення та правильне управління самостійною роботою студентів, а також своєчасне надання допомоги привчає студентів до плідної самостійно-пізнавальної діяльності як в аудиторії, так і поза її межами. В своїй роботі учена відзначає, що незалежно від етапу навчально-пізнавальної діяльності (у процесі засвоєння нового матеріалу на лекції, застосування вивченого на семінарі, індивідуальна робота тощо) організація самостійної роботи студентів збільшує результативність навчання, розвиває в студентів здатність

самостійно міркувати, концентрувати увагу, стимулює такі якості особистості, як активність і самостійність.

П. Підкасистий у своєму дослідженні класифікує самостійні роботи в наступні типи: відтворюючі самостійні роботи за зразком; реконструктивно-варіативні; евристичні; творчі (дослідницькі) [26].

Назва першого типу говорить сама за себе – студентам необхідно відтворити інформацію, що була прослухана або розглянута. Такий тип самостійних робіт дає змогу засвоїти матеріал, але не розвиває творчі здібності студентів.

Другий тип самостійних робіт, згідно класифікації П. Підкасистого, – реконструктивно-варіативні самостійні роботи. Вони допомагають не тільки засвоїти матеріал, але й структурувати залежно від можливих варіантів його застосування.

Евристичні самостійні роботи складаються з проблемної ситуації, що стимулює пізнавальну діяльність. Студент має вміти самостійно знайти причину та шляхи розв'язування проблеми.

Й останній тип самостійних робіт – творчі, або дослідницькі, – передбачає, власне, дослідження нових рис об'єкта, явища тощо. У студентів розвиваються навички аналізувати, порівнювати та робити висновки.

Сучасна дослідниця Г. Стадник запропонувала наступні види самостійних робіт: репродуктивні, частково-творчі та творчі самостійні роботи [33]. Як бачимо, така класифікація дещо перегукується з типами самостійних робіт за класифікацією П. Підкасистого. Недоліком репродуктивних самостійних робіт є те, що вони не стимулюють розвиток творчих здібностей студентів, а лише вчать відтворювати інформацію.

Частково-творчі самостійні роботи передбачають залучення студентів до таких видів робіт, у процесі виконання яких матеріал вивчається за поданими запитаннями, або джерелом, і відбувається підготовка до практичної роботи, семінару або колоквиуму.

Під час виконання творчих самостійних робіт студенти знайомляться з додатковою інформацією, а також готують повідомлення, доповіді, презентують проекти, перекладають матеріал з іншомовних джерел, застосовують нестандартні методи для розв'язання задач.

З позицій суб'єкта виконання, існує індивідуальна, індивідуалізована та колективна самостійна робота. Залежно від такого типу самостійної роботи студенти виконують певні типи завдань. Індивідуальна самостійна робота передбачає фронтальні, групові та, власне, індивідуальні типи завдань. Фронтальними називають такі завдання, коли всі студенти виконують одне й те саме. Групові вимагають роботу в групах над різними за складністю завданнями. І, нарешті, індивідуальні завдання надаються кожному студенту або групі окремо, але складність вони мають однакову.

У процесі виконання індивідуалізованої самостійної роботи студенти отримують завдання, котрі певним чином відповідають індивідуальним особливостям і творчим та інтелектуальним здібностям.

Колективна самостійна робота має на меті розвивати вміння студентів працювати в групах, допомагати та контролювати один одного. Мотивація підвищується завдяки прагненню кожного бути краще ніж інші.

Пропонують також класифікацію самостійних робіт згідно етапу, на якому, власне, відбувається робота: набуття нових знань, знайомство з новим матеріалом; закріплення інформації, а також уточнення; спроби застосовувати вміння на практиці у процесі вирішення задач; розвиток творчих умінь і навичок під час проведення досліджень тощо.

Залежно від того, де проводяться самостійні роботи виділяються два типи: аудиторні та позааудиторні самостійні роботи. Перший тип передбачає участь і керівництво викладача, другий означає самостійну підготовку студента до практичних занять, виконання курсових і кваліфікаційних робіт.

За обов'язковістю виконання розрізняють такі види самостійних робіт: обов'язкові, бажані та добровільні. Обов'язкові самостійні роботи – це виконання завдань, що містять робочі програми, серед яких домашні

завдання, курсові, кваліфікаційні, а також завдання з навчальної та виробничої практики. Бажана самостійна робота передбачає дослідницьку діяльність, що пов'язана з аналізом та обробкою наукової інформації, а також участь у різноманітних гуртках, конференціях тощо. Добровільною вважають роботу у позааудиторний час, яку студенти, що добре встигають, виконують за власним бажанням (участь в олімпіадах, змаганнях, конкурсах з різних предметів).

На думку О. Малихіна, організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів у широкому розумінні – інтегративна комплексна система педагогічного впливу на процеси САМО (самоактуалізації, самовизначення, самоконтролю, самооцінки, самоуправління й самоорганізації), що позначається на здатності до саморефлексії, яка зумовлює її самореалізацію й самовдосконалення на константному циклічному рівні [21]. У вузькому контексті, який передбачає практичну реалізацію проблеми, автор наголошує на шляхах її втілення в навчальний процес, указуючи на інтегративне поєднання традиційних і новітніх форм, методів, засобів навчання, спрямованих на ефективне й результативне засвоєння знань, способів їх здобування. У такий спосіб він демонструє пріоритетний напрям її організації. Самостійна пізнавальна діяльність, на його думку, є складовою самостійної навчальної діяльності. Тож успіх її організації пов'язаний зі змістом пізнання; наявністю необхідних знань, умінь і навичок студента й логічною послідовністю навчального процесу.

В. Буряк у своїх наукових працях розглядав пізнавальну діяльність як творчу навчальну роботу, проблемну за формою подачі матеріалу, практичну за способом її застосування, інтелектуально навантажену за змістом, самостійну за характером здобування знань. Саме така діяльність, на його думку, є стимулом до породження ідей [5]. Це твердження видається доречним з огляду на розуміння структури процесу організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін,

оскільки зазначає провідні чинники її реалізації. Водночас самостійна робота, яка є засобом організації навчально-пізнавальної діяльності студентів у вищій школі, на думку М. Смирнової, виконує роль «... складового елемента, компонента технології навчання, спрямованого на формування самостійності у процесі самостійного пошуку студентів нових знань» [32, с. 53].

Поняття пізнавальної активності нерозривно пов'язано з самостійно-пізнавальною діяльністю. Пізнавальна активність – це готовність (здатність і прагнення) студентів до енергійного оволодіння знаннями, виконання діяльності із завзятими систематичними зусиллями; припускає діяльне ставлення до пізнавальних завдань, наполегливий осмислений пошук шляхів їх виконання. Як особистісне утворення пізнавальна активність характеризується через систему набутих стійких мотивів, у рамках якої особливу роль починають відігравати пізнавальні інтереси. У своїй спрямованості вони здобувають форму пізнавальної спрямованості й обумовлюють потенціал для розгортання діяльності. Як якісна характеристика діяльності пізнавальна активність виявляється, з одного боку, через її інтенсивність і напруженість, з іншого боку – через довільність, з третього – через своєрідність застосованих методів і прийомів пізнання. З огляду на кінцевий результат пізнавальна активність виявляється в знаннях, що здобуваються особистістю, у тих змінах у системі поглядів, переконань, учинків, які відбуваються в людині завдяки розгортанню нею пізнавальної діяльності. На думку О. Пиндик, пізнавальна активність виявляється й формується в діяльності, яка, у свою чергу, відрізняється від активності тим, що потреба у предметі зумовлює діяльність, а потреба в діяльності зумовлює активність, яка має певні ознаки, а саме, наявність цінних життєвих орієнтирів, спрямованість особистості на засвоєння знань, умінь і навичок; потреба в знаннях як найважливіший мотив пізнавальної діяльності; інтерес безпосередньо до процесу пізнання, самостійність, відповідальність, творче ставлення до розв'язання пізнавальних завдань, прагнення знайти свій підхід до нового завдання, виявити ініціативу у процесі навчання; володіння

засобами пізнавальної діяльності, уміння самостійно мислити, виділяти головне, аналізувати; прагнення до поглиблення й розширення знань і засобів їх засвоєння; уміння застосувати на практиці засвоєні знання [27].

П. Підкасистий виділяє такі ознаки самостійної пізнавальної діяльності, які включають елементи рефлексії, мотивації, адаптації, подолання: самостійність, що виражається в самокритичності та критичності (самостійність, рефлексійність); пізнавальна активність, що стимулює навчальний інтерес і прагнення (активність, умотивованість); стійкість і воля (подолання, адаптація); своєчасність виконання та правильне розуміння завдань, вибір потрібної дії та темпу вирішення завдань (рефлексійність, адаптивність) [26].

На основі узагальнення викладеного вище, можемо дійти проміжного висновку про те, що самостійно-пізнавальна діяльність – то є процес набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, результатом якого в мозку людини відображаються предмети та явища дійсності.

Феномен самостійно-пізнавальної діяльності студентів, зокрема, у контексті освіти зовні справляє враження простої діяльності. Однак, психологія навчання, мотивації та особистості, описує її як дуже складний, пізнавальний і вимогливий процес: «самостійно-пізнавальна діяльність студентів характеризується через динамічну взаємодію мотивації, знань і навичок; це означає, що студент має добре організований запас знань, він готовий і в змозі самостійно і автономно планувати своє навчання, організовувати, реалізовувати, контролювати та оцінювати, будь то навчальні групи, партнерське навчання або окремі студенти» [56, с. 78].

Це визначення, як і багато інших, що належать до самостійного, самостійно керованого або саморегульованого навчання, часто націлено на опис повністю незалежного навчання, у яких студенти беруть ініціативну роль. Ця точка зору обумовлена частими посиланнями самостійно-

пізнавальної діяльності студентів до навчання дорослих у професійній підготовці.

У. Шіфеле і Р. Пекрум [58] відображають це з наступним визначенням: «самостійно-пізнавальна діяльність студентів є однією з форм навчання, у якій людина залежно від характеру її мотивації до навчання самостійно призначає один або декілька заходів самоконтролю (пізнавальні, метапізнавальні, вольові або поведінкові) і стежить за ходом самого процесу навчання».

Наведені вище визначення охоплюють усі суттєві персоналізовані умовні компоненти самостійно-пізнавальної діяльності студентів. К. Конрад і А. Вагнер [56] представляють у цьому відношенні наступну модель (рис. 1.3) самостійно-пізнавальної діяльності студентів.



Рис. 1.3. Модель успішної самостійно-пізнавальної діяльності студентів за К. Конрадом і А. Вагнер

Незважаючи на успішний процес самостійно-пізнавальної діяльності студентів усі згадані в моделі компоненти вимагають взаємодії, майже всі дослідники проблем самостійного навчання підкреслюють першорядну роль стратегії, а також моніторингу та регулювання здібностей студентів у якості передумови для ефективної самостійно-пізнавальної діяльності студентів. К. Конрад доводить, що в деяких когнітивно-психологічних моделях самостійно-пізнавальної діяльності студентів має місце нібито ототожнення цієї навчальної форми з застосуванням навчальних стратегій і резюмує: «без здатності до ментального представлення мети навчання, без створення плану дій і без базальної стратегії обробки інформації самостійно-пізнавальна діяльність студентів навряд чи допустимо без зовнішнього регулювання й

розпоряджень» [56, с. 17]. Стратегічний спосіб дій, який стосується насамперед області стратегії і метапізнання в моделі К. Конрада і А. Вагнер, вимагає ситуації самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що вже склалася. Таким чином, надалі будуть обговорюватися насамперед умови та вимоги для самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що стосуються галузі мотивації з огляду підходів метапізнання.

Когнітивна психологія підкреслює загальну перевагу самостійно-пізнавальної діяльності студентів із погляду на продуктивність навчання у порівнянні з іншими формами навчання. Насамперед, аспект індивідуальної діяльності того, хто навчається, вважається значимим [56].

Т. Дж. Шуель [59] визначає навчання як активний, конструктивний, кумулятивний і цілеспрямований процес:

- навчання є настільки активним, що студенти мають зробити щось під час запису інформації, щоб у значній мірі засвоїти навчальний матеріал;
- навчання є конструктивним, оскільки нова інформація ретельно опрацьовується й пов'язується з уже існуючою інформацією, і тільки таким чином можна зберігати інформацію й розуміти складні взаємозв'язки;
- навчання є кумулятивним у тому сенсі, оскільки кожне нове знання спирається на наявні знання або застосовує існуючі знання, таким чином, що попередньо здобуті знання визначають у певному сенсі, що та скільки буде вивчено;
- навчання є цілеспрямованим, оскільки воно буде це найуспішнішим у тому випадку, коли студент буде ставити перед собою мету, згідно якої буде працювати та досягне бажаного результату.

У визначенні навчання за Т. Дж. Шуелем припускається, що, наприклад, така ретельна інтеграція нової інформації в існуючі знання, а також утворення цілепокладання й очікувань для студентів, вимагає свідомо контролюваного та керованого процесу обробки інформації.

Умовні дидактичні компоненти, котрі для організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів можуть бути згруповані у п'ять

широких категорій, котрі тісно пов'язуються один з одним і впливають один на одного: навчальне середовище; ситуація; особистісні характеристики студента; медійно-дидактична структура навчального матеріалу; носій, на якому розміщено зміст навчання; а також інструменти для обробки навчального матеріалу (див. рис. 1.4).

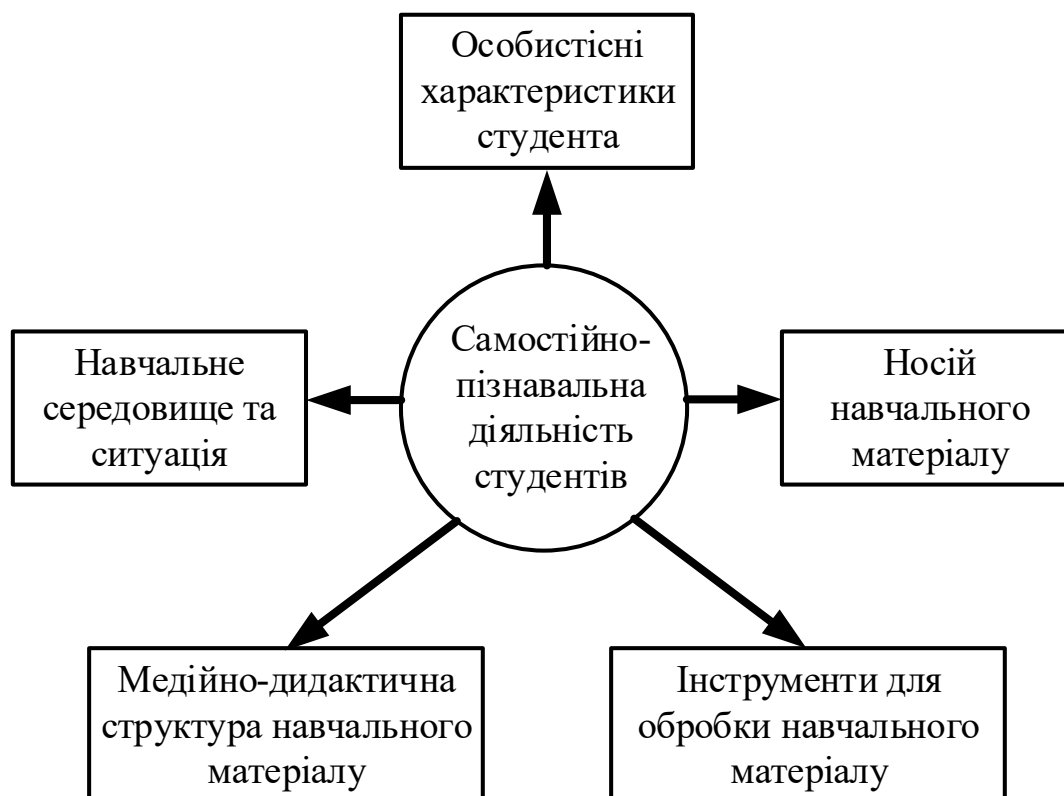


Рис. 1.4. Загальні умовні компоненти для організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Схематизоване представлення загальних умовних дидактичних компонент зображено на рис. 1.4. Надалі буде більш докладно описано діапазон особистісних характеристик, зокрема, когнітивні, метакогнітивні, мотиваційні й афективні вимоги та можливості студента, який навчається самостійно. Уперше спробували наблизитися до цих умов за допомогою теоретичного підходу у психології та реалізації підходу самостійної системи самосприйняття.

Наразі студенти закладів вищої освіти прагнуть не лише здобути відповідну кваліфікацію, оволодіти певною професією, але й отримати необхідні компетентності шляхом застосування набутих знань.

Компетентнісний підхід, що базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти зі сферою праці, на думку Н. Конюхової, зміщує акцент з нагромадження знань, що визначені нормативними документами, до стимулювання практичної діяльності й уміння застосовувати власний досвід як у професійному спрямуванні, так і в соціальному спілкуванні [18]. Компетентнісний підхід забезпечує готовність майбутніх фахівців до успішної діяльності в різних сферах суспільства.

Як стверджує С. Остапенко, реалізація положень компетентнісного підходу під час організації й здійсненні самостійно-пізнавальної діяльності є надзвичайно важливим, оскільки він «передбачає аксіологічну, мотиваційну, рефлексійну, когнітивну, операційно-технологічну й інші складові результатів навчання, що відбивають прирощення не лише знань, умінь, навичок, а й досвіду емоційно-ціннісного ставлення» [23, с. 13].

Навчання завжди є як самостійно керованим, так і керованим іззовні, оскільки навіть застосування навчальних матеріалів містить зовнішній контроль з боку авторів подібних матеріалів. Зокрема, традиційні інтерактивні системи навчання містять високий відсоток зовнішніх елементів управління, хоча навчання з навчальним програмним забезпеченням має бути в категорії самостійного процесу навчання. Отже, і самостійно-пізнавальна діяльність студентів знаходиться в нерозривній площині між автономією та залежністю, і ніколи не може здійснюватися в чистому вигляді: «У процесі навчання студент завжди взаємодіє з іншою інстанцією, будь то вчитель, книга [або] комп'ютер ...» [57, с. 199]. Однак, якщо наступні компоненти процесу навчання можуть бути в значній мірі визначені студентом, процес навчання розглядається як незалежний і самостійно керований:

- цілі процесу навчання;
- зміст навчання;
- операції та стратегії здобуття знань (навчальні методи);
- цілеспрямований контроль процесів (порівняння, оцінка, оцінювання зворотного зв'язку);

- засоби навчання;
- час;
- розміщення;
- можливість маніпулювання;
- партнери з навчання.

Через наявні певні обмеження умов організації та здійснення навчального процесу в школі та закладах вищої освіти студент рідко може визначити всі аспекти самостійно. Здебільшого надаються глобальні навчальні цілі та зміст, організовуються навчальні фази, а також визначаються час і місце навчання. Але ці аспекти в межах самостійних фаз навчання та роботи, будь то під час організованого процесу навчання (індивідуальна робота, робота у парах, робота в групах), або навчання на дому (домашні завдання, підготовка до іспитів), на індивідуальному рівні в значній мірі можуть бути визначеними самими студентами. Ступінь самовизначення, проте, завжди залежить від зовнішньої інстанції, чи то у формі попередньо структурованих і забезпечених допоміжними цілями робочих завдань в аудиторії або домашньої роботи, яка має бути вирішена наприклад за фіксованим графіком, або через послідовність представлення змісту навчання в інтерактивній навчальній програмі (лінійна, гіпертекстова або адаптована для користувача).

Отже, за підсумками проаналізованих робіт учених-педагогів у площині дослідження самостійно-пізнавальної діяльності і синтезу положень про структуру діяльності з позицій психології, а також уточнення ключових понять на категоріально-дефініційному рівні («навчальна діяльність», «пізнавальна діяльність», «самостійність»), узагальнюємо результати у власне визначення поняття «самостійно-пізнавальна діяльність». Дотримуємося думки, що самостійно-пізнавальна діяльність представляє собою процес свідомого набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, результатом якого в мозку людини відображаються предмети та явища дійсності. Відмінність самостійно-

пізнавальної діяльності від будь-якої іншої полягає в тому, що якщо за останньої головним результатом останньої є конкретний продукт, а зміна людини (научіння, розвиток) відбувається стихійно, то за першої головним продуктом виступає дійсний, а не стихійний розвиток, зміна її суб'єкта.

Дві величини самовизначення можуть бути визначеними в момент їх застосування в самостійних фазах навчання лише самостійно керованого особою. Йдеться про індивідуальні навчальні стратегії, а також про процеси контролю під час набуття знань. До того ж це стосується тих фундаментальних компонентів й елементів самостійно-пізнавальної діяльності студентів, які будуть обговорюватися більш докладно нижче.

Загальне визначення самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін конкретизується в ході деталізованого сприйняття й опису поняття «індивідуальні стратегії» через розкриття індивідуально-психологічних особливостей особистості. Цей опис подано в наступному підрозділі.

1.2 Визначення індивідуально-психологічних особливостей особистості як основа формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів

Застосування індивідуальних стратегій навчання дає змогу підвищити ефективність навчальної діяльності студентів за умови активації дидактичних механізмів індивідуалізації процесу навчання. Для забезпечення індивідуалізації навчання необхідно створити умови, котрі відповідають індивідуально-психологічним особливостям особистості, надають можливість знаходити власні оптимальні засоби пристосовуватися (адаптуватися) до навчання та виявляються сприятливими для засвоєння навчального матеріалу.

У розвитку проблеми визначення поняття «індивідуально-психологічні особливості особистості» зробила свій суттєвий внесок психолого-педагогічна наука в цілому – що лежить в їх основі, чому й які існують

індивідуально-психологічні відмінності, як відбувається розвиток і зміна таких якостей особистості у процесі навчальної діяльності. Кожна людина має індивідуальні особливості, котрі впливають на спосіб життя, взаємини з іншими та взагалі на будь-яку діяльність. Індивідуально-психологічні особливості особистості – це особливості психічних процесів, станів і властивостей, що відрізняють людей один від одного. З точки зору фізіології слід виділити наступні індивідуальні особливості: конституція організму, гуморальні, ендокринні та нервові процеси. Саме ці фізіологічні процеси зумовлюють швидкість реакції людини, на скільки високим є поріг чутливості, здатність запам'ятовувати, спостерігати.

Незважаючи на значні досягнення у пізнанні й описі індивідуально-психологічних особливостей особистості, не існує єдиного погляду щодо визначення загального терміну. Так, психолог О.Сергеєнкова називає індивідуально-психологічними особливостями неповторну своєрідність психіки кожної особистості [31]. Учений наголошує, що спадкові та природжені біологічні особливості будови та функцій організму складають основу індивідуальних особливостей людини. Певні задатки, з якими дитина з'являється на світ, у процесі розвитку й виховання формують особистісне психічне буття.

У психолого-педагогічній літературі у поняття «індивідуально-психологічні особливості» уміщено доволі різноплановий сенс, але найчастіше до них відносять темперамент, характер, потреби й мотиви, здібності та тривожність.

Проблема індивідуально-психологічних особливостей особистості завжди була й залишається актуальною. Найбільш суперечливими питаннями виявляється природа їх вродженості та ступінь мінливості, причини виникнення (вони пояснюються з точки зору астрології та фізіології). Не існує спільної думки, на скільки індивідуально-психологічні особливості впливають на поведінку людини та взаємну зумовленість самостійно-

пізнавальною діяльністю. Деякі індивідуально-психологічні особливості, зокрема темперамент, складає основу типології особистості.

З давніх давен психологічну науку цікавили особливості, які є індивідуальними для кожного з нас і водночас об'єднують людей у групи за певною ознакою. Широко відомим є трактат Гіпократу «Про природу людини», який присвячено темпераменту людини. У своєму дослідженні давньогрецький учений наголошує, що поведінка людини залежить від переважання в організмі певної рідини: жовчі, крові, лімфи або чорної жовчі. Згідно такої залежності вирізняють чотири типи: холерик, сангвінік, флегматик, меланхолік. Згодом змінилися пояснення причин такої класифікації, але індивідуально-психологічні особливості залишились. Темперамент досліджують за допомогою тестування, не зважаючи на те, що він характеризує нервову систему.

Серед фізіологів переважає думка, що індивідуально-психологічні особливості особистості залежать від тих умов, у яких живе, навчається й виховується дитина. Зокрема І. Павлов у відомій «Відповіді фізіолога психологам» наголошує на тому, що за певних сприятливих умовах індивідуально-психологічні особливості особистості піддаються змінам, можуть покращуватися й удосконалюватися через доволі розвинену гнучкість вищої нервової діяльності.

Дослідження індивідуально-психологічних особливостей особистості має важливе практичне значення й застосування: у процесі добору персоналу, у командній роботі (*team-building*) у психодіагностиці тощо. Як уже було зазначено раніше, не існує єдиного підходу щодо вивчення поняття індивідуально-психологічних особливостей особистості. Дотримуємося думки, що цей феномен передбачає розуміння темпераментальних особливостей, котрі зумовлені своєрідністю нервової системи, певні риси характеру, які не завжди можуть бути свідомо керовані (людина отримує їх у перший рік життя), мотиви, потреби та тривожність. Індивідуально-психологічними особливостями особистості вважають також властивості, що

характеризують пам'ять, увагу, мислення, спілкування, уяву, сприйняття; за цією класифікацією виокремлюють мнемічні, когнітивні, комунікативні й інші особливості.

Результати досліджень індивідуально-психологічних особливостей особистості підлягають сумнівам, оскільки, по-перше, застосування тестів і спостережень не є об'єктивними методиками, а по-друге, причина полягає в суб'єктивності та мінливості психіки, однак окрім вище згаданих методів інших наразі не існує.

Індивідуальний підхід, як один із провідних принципів організації навчання у закладах вищої освіти, передбачає врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості для ефективної організації самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Раніше ми вже зауважили, що саме індивідуальний підхід сприяє більш глибокому й повному баченню, розумінню індивідуальності того, хто навчається, і на цій основі – його гармонійному розвитку [3, с. 16]. Темпераментальні особливості особистості складають основу індивідуально-психологічних властивостей, і саме тому одним з важливих чинників у процесі формування індивідуальних стратегій є врахування особливостей нервової системи студента.

Темпераментом називають «сукупність природних якостей, що визначають динамічні особливості психіки людини: інтенсивність, швидкість, темп, ритм психічних процесів і станів, що однаково виявляються в різноманітній діяльності незалежно від її змісту, цілей, мотивів». Темперамент не впливає на мотиви, цінності, світогляд, а лише «задає форму, за якої виявляються інші риси» [36, с. 68]. Проте темпераментальні особливості можуть полегшити, або навпаки викликати труднощі під час розвитку певних властивостей особистості, оскільки темперамент може суттєво перетворювати зовнішні впливи, зокрема виховний та освітній, що формують особистість.

Стисло наведемо декілька прикладів основних виявів темпераментальних особливостей особистості. Для поведінки холерика показовим є часте збудження, що зумовлено підвищеними реакціями

підкіркового походження. Студента, який має такі темпераментальні особливості, необхідно залучати до різноманітних видів самостійно-пізнавальної діяльності. Увага холерика фокусується на об'єкті, але переключається повільно, тому корисним для регулювання процесу гальмування буде швидка зміна видів пізнавальної діяльності.

Увагу сангвініка необхідно зосередити на якості самостійно-пізнавальної діяльності, у той час, коли швидкість виконання може негативно вплинути на результат. Для формування індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності сангвініка важливим є добір йому такого виду навчальної діяльності, яка сконцентрує його увагу, змусить зосередитися та заглибитися в знання. Сангвініка потрібно переконати, що для здійснення ефективної навчальної діяльності необхідно оптимально розподіляти власні сили й час.

Важливо відмітити, що труднощі під час виконання самостійно-пізнавальної роботи нерідко мають меланхоліки. Для них характерними є тривалі гальмівні стани, часта втома та вразливість, тому їх потрібно оберегати від стресів і різких переключень від одного виду діяльності до іншого. Представники меланхолічного типу темпераменту як ніхто потребують чітко продуманої індивідуальної стратегії та часу на підготовку до можливих змін пізнавальної діяльності.

Для врівноваженого та постійного флегматика нескладне завдання може викликати певні труднощі за умови кардинального обмеження в часі. Самостійно-пізнавальна діяльність може бути сприятливою саме для флегматика, оскільки дає змогу йому самостійно планувати час на виконання завдань. Видається доволі цікавим взаємозв'язок швидкості утворення тимчасових нервових зав'язків тих, хто навчається, із тривалістю засвоєння матеріалу.

Стислий огляд типів темпераменту забезпечує лише загальне уявлення про особистість з точки зору врахування індивідуально-психологічних особливостей, але не є визначальним для формування індивідуальних

стратегій навчання, тим більш, часто зустрічаються змішані типи темпераменту, що мають вияви двох або трьох видів. Однак темпераментальні особливості особистості є основою для формування характеру, риси якого впливають на поведінку та на будь-яку діяльність людини. У філософському сенсі характер (вдача) – «динамічна, упорядкована сукупність стійких, індивідуально-психологічних особливостей, котрі формуються у процесі життєдіяльності людини й виявляються в її діяльності та суспільній поведінці: у ставленні до колективу, до інших людей, до праці, навколишньої дійсності та самої себе» [50, с. 521]. Часто слово «вдача» застосовується в художній літературі, «характер» – у науковій.

Залежно від ставлення людини до різноманітних об'єктів і суб'єктів вирізняють чотири групи рис характеру, які складають симптомокомплекси:

1. Ставлення людини до соціума: повага – зневага тощо.
2. Відношення до роботи, своєї професії: працьовитість – лінощі тощо.
3. Ставлення людини до самої себе: гордість – скромність тощо.
4. Відношення до речей: акуратність – недбалість.

Структуру характеру складають позиційні й загальні компоненти. До перших відносять спрямованість, переконання, інтелект, почуття, емоції, воля й темперамент, у той час, як загальні компоненти визначають повноту, цілісність, визначеність і силу характеру.

Різні автори по-різному класифікують типи характеру, що багато в чому залежить від ракурсу вивчення цього питання. Як індивідуальна стратегія самостійно-пізнавальної діяльності студентів формується протягом навчання, так і характер, який людина одержує від народження, формується головним чином у процесі життя. Коли людина виконує будь-яку діяльність, певні риси характеру не лише розкриваються, а й продовжують формуватися. Щоб стати охайним, треба завжди поводитися охайно. Щоб стати наполегливим, треба завжди діяти наполегливо. Не дарма існує приказка: посієш учинок – пожнеш звичку, посієш звичку – пожнеш характер, посієш характер – пожнеш долю.

Погоджуючись із думкою про те, що світогляд і переконання людини складають прагнення, спроби вироблення певних рис характеру, ми визнаємо, що ці тенденції загартовуються лише тоді, коли людина буде постійно й неухильно поводитися відповідним чином. Задля того, щоб зробити себе організованим, необхідно постійно та всюди поводитися організовано. Оточуюче середовище, звичайно, впливає на особистість, але лише сама особистість може покращити свій характер.

У процесі самостійно-пізнавальної діяльності яскраво виявляються темпераментальні особливості, характер, здібності, й інші сторони психіки того, хто навчається. Саме тому, формуючи індивідуальну стратегію самостійно-пізнавальної діяльності студентів, необхідно з'ясувати, від яких індивідуально-психічних особливостей залежить досягнення головної мети, як правильно користуватися навчально-методичними матеріалами для всебічного розвитку студентів, їх теоретичної і практичної підготовки. Беручи до уваги той факт, що у процесі організації самостійно-пізнавальної діяльності викладач має виявляти й застосовувати індивідуальні особливості студентів, слід зосередитися на тому, що необхідно забезпечити такі умови, які б сприяли формуванню позитивних моральних властивостей особистості студента та виправленню й усуненню негативних.

Задля підвищення рівня самостійно-пізнавальної діяльності необхідно тренувати загальні розумові дії й застосовувати різноманітні види розумової діяльності, стимулювати мотивацію навчання, застосовувати як традиційні, так і сучасні інноваційні технології для оптимізації самостійно-пізнавальної діяльності.

Наступними важливими індивідуально-психологічними особливостями особистості є потреби й мотиви як основа формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Непоодиноким є факт застосування у педагогічних дослідженнях поняття мотивації, як чинника, що спрямовує і зумовлює поведінку, а також спонукає й активує самостійно-пізнавальну діяльність студентів.

Потреби – необхідність людини отримати певні умови, за відсутністю яких вона не зможе жити та розвиватися й відчуває незадоволення. Мотиви самостійно-пізнавальної діяльності залежать від наступних умов:

- індивідуальності того, хто навчається;
- функцій, що виконує найближча референтна група, інтересів і настанов студентського колективу, до якого він належить.

Крім того на мотиви й потреби початкової діяльності впливає викладач і його відношення до студента, особливості навчального предмета, освітній заклад і, взагалі, освітня система.

Для того щоб зрозуміти, які мотиви складають основу індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів, спочатку треба визначити мотиви вступу до закладів вищої освіти. У науковому просторі визначаються різні мотивуючі чинники, які змінюються залежно від різноманітних аспектів, у тому числі економічних і соціальних перетворень, що відбуваються в державі та світі. Підтримуємо думку Є. Ільїна, який вважає, що існують мотиви, котрі залишаються постійними протягом тривалого часу, серед них виділяють наступні: прагнення молодшої людини належати до студентської спільноти, важливість і престиж обраної професії, а також те, наскільки професія відповідає творчим нахилам і колу інтересів особистості. Цікавим видається той факт, що мотиви юнаків і дівчат суттєво відрізняються. Дівчата на перше місце висувують важливість професії для суспільства, а також майбутнє місце роботи, прибуток. Натомість юнаки спираються на власні нахили, традиції, а також матеріальне забезпечення професії.

Суголосно дослідженням Є. Ільїна серед навчальних мотивів можна виділити чотири основні групи: «професійні», «особистого престижу», «прагматичні» та «пізнавальні». Цікавим видається той факт, що залежно від курсу навчання різні групи мотивів перетворюються на більш або менш важливі. На початку навчання домінуючим мотивом виступає «професійний», на другому курсі на перший план виходить «особистісний»

престиж», у подальшому ці мотиви об'єднуються, а на четвертому курсі до них ще додається «прагматичний». «Професійні» та «пізнавальні» мотиви зумовлюють успішність навчання, а «прагматичні» притаманні студентам з низькою успішністю [13].

У вітчизняному науковому просторі дослідження в галузі психології та педагогіки доводять важливість позитивної мотивації навчання, крім того вчені наголошують, що навіть за наявного посереднього рівня інтелектуальних здібностей висока мотивація виконує функцію компенсувального чинника. Було визначено низку умов, що активізують позитивні мотиви самостійно-пізнавальної діяльності студентів: розуміння мети навчання та практичного застосування знань, професійне спрямування самостійно-пізнавальної діяльності, використання проблемного навчання у структурі самостійно-пізнавальної діяльності, створення «пізнавального психологічного клімату в навчальній групі» [8]. Очевидним є той факт, що за створення всіх вище названих умов різні студенти мають різний рівень успішності залежно від своїх особистісних здібностей.

Здібності складають важливі індивідуально-психологічні особливості особистості, що дають змогу досягти успіху в різноманітних видах діяльності, зокрема, у самостійно-пізнавальній. Самі по собі здібності не належать до знань, умінь і навичок особистості, але вони допомагають отримувати, фіксувати й ефективно застосовувати знання, уміння й навички.

Розрізняють природні та специфічні людські здібності, останні, у свою чергу, поділяються на загальні та спеціальні. Загальні здібності допомагають ефективно й легко виконувати різноманітні види діяльності (інтелектуальні здібності, пам'ять, мова, точність) і засвоювати знання. Спеціальні здібності, спрямовані на виконання спеціальних видів діяльності (музична, математична, лінгвістична тощо), а також практично-професійні (технічні, управлінські, підприємницькі тощо).

Також здібності розрізняють за рівнем свого розвитку: репродуктивний і творчий. Перший характеризується високим умінням того, хто навчається,

засвоювати знання й виконувати завдання за прикладом. Творчий рівень передбачає створення особистістю чогось нового. Такі рівні взаємопов'язані й не можуть існувати окремо.

У процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності необхідно враховувати індивідуально-психологічні відмінності, котрі виступають як особливості психічних явищ, завдяки яким люди відрізняються один від одного. Індивідуальні відмінності зумовлені такими чинниками, як суспільне життя, досвід залучення до різноманітних видів діяльності та спілкування й навіть уміння грати на музичних інструментах. В анатомо-фізіологічному сенсі здібності базуються на здатності незрілих мозкових структур у подальшому формуватися у процесі навчання.

На нашу думку, важливою видається класифікація здібностей залежно від можливостей розвитку: потенційні й актуальні. Особистість розкриває свої потенційні здібності в момент розв'язування нового завдання, але необхідно наголосити, що соціальне середовище впливає на реалізацію певних здібностей таким чином, що лише ті здібності, котрі людина може застосовувати, називаються актуальними. За відсутності сприятливих умов не всі потенційні здібності стають актуальними.

Тривожність – один з головних параметрів індивідуально-психологічних особливостей особистості, що виявляється в домінуючій потребі відчувати захищеність і безпеку. Тривожність характеризує схильність індивіда до переживання тривоги – емоційного стану, що виникає в ситуаціях невизначеної небезпеки та виявляється в очікуванні невідповідного розвитку подій. Небезпека спричиняє негативні емоції, котрі перетворюються на джерело тривожності.

У процесі формування індивідуальних стратегій студентів необхідно враховувати цей параметр таким чином, щоб рівень тривожності знаходився в межах норми. Підвищений рівень тривожності не лише заважає зосередитися на навчальній діяльності, а навіть може спричинити нервовий

та емоційний зрив, привести до психічних захворювань. З іншого боку, занадто низький рівень тривожності іноді виявляє байдужість до навчальної діяльності, у цьому випадку необхідно звернути увагу на мотивацію та відчуття відповідальності того, хто навчається. Інша причина низького рівня тривожності може полягати у витісненні високої тривожності задля створення вигляду впевненої особистості.

Усі зазначені індивідуально-психологічні особливості особистості є взаємопов'язаними та відіграють важливу роль у процесі формування індивідуальних стратегій навчання та професійної діяльності, але з точки зору самостійної пізнавальності найбільш важливими виявляються ті, що пов'язуються з розумовою діяльністю, зокрема, з індивідуальними особливостями мислення. Психологічна наука виділяє наступні важливі індивідуальні властивості, що складають основу розумової діяльності особистості: самостійність, критичність, гнучкість, глибина, широта, послідовність, швидкість.

Раніше ми вже зверталися до вивчення й аналізу понять «самостійна діяльність», «самостійно-навчальна діяльність», «пізнавальна самостійність» і дійшли висновку, що самостійно-пізнавальна діяльність представляє собою процес свідомого набуття знань особистістю, без допомоги з боку інших, застосовуючи власний досвід, і як результат, у мозку людини відображаються предмети та явища дійсності [4, с. 68]. Такі визначення нерозривно пов'язуються з такою індивідуально-психологічною особливістю особистості, як «самостійність мислення» і допомагають більш глибоко зрозуміти це поняття. Отже, психолого-педагогічна наука називає самостійністю мислення вміння особистості ставити нові задачі та вирішувати їх без допомоги інших. Людина враховує знання й досвід інших людей, застосовує творчий підхід до пізнання дійсності та шукає нові, власні шляхи вирішення пізнавальних або навчальних завдань.

Самостійність мислення особистості має відношення до критичності мислення. Така індивідуально-психологічна особливість характеризується

вмінням людини не зважати на вплив чужих думок, аналізувати позитивні й негативні сторони фактів і явищ, виявляти вірне та неправдиве в них. Особистість, яка вирізняється виявом критичного мислення ретельно аналізує власні думки, вимогливо перевіряє прийняті рішення, виявляє аргументи «за» і «проти», таким чином формує самокритичне ставлення до своєї діяльності.

На особливу увагу заслуговує гнучкість мислення, що безпосередньо впливає на вибір або швидку зміну індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності. Саме гнучкість мислення дає змогу за умови зміни ситуації негайно переключатися з одного способу вирішення задач на інший, незважаючи на звичний алгоритм попереднього досвіду, налаштовуватися на умови, що стрімко змінюються, активізувати нові, незастосовувані раніше, методи, до вирішення навчальних завдань.

Розглянемо такі особливості, що впливають на навчання, як глибина та широта мислення. Глибоке мислення передбачає проникнення в суть проблеми, розкриття причин, передбачення наслідків. Особистість, яка виявляє здатність до глибокого мислення, може виявляти такі аспекти проблеми, котрі не бачать інші, а також запропонувати її нестандартне вирішення. У свою чергу, широта мислення характеризує можливість людини охопити й узагальнити окремі факти та поєднати їх у спільну картину. Загальне бачення певних предметів і явищ, що визначає ерудованість і різнобічність особистості.

Успішність самостійно-пізнавальної діяльності більшою мірою залежить від послідовності мислення, що демонструє вміння особистості слідувати логічній наступності під час обговорення певних понять. У процесі формування індивідуальних стратегій навчання взагалі, та самостійно-пізнавальної діяльності зокрема, саме послідовність мислення забезпечує дотримання теми без відхилень, і зайвих відступів, допомагає уникнути марнування часу й сил через неправильні переходи від одної думки до іншої, не припускати помилок і досягти логічного викладення інформації.

Існують певні правила та принципи розгляду питань і планування, що характеризує послідовність мислення.

Не менш важливою особливістю особистості, що впливають на навчання, виступає швидкість мислення. Вона характеризується якістю особистості швидко реагувати на проблему та знаходити правильне рішення. Швидкість мислення зумовлена не лише попереднім досвідом раніше набутих занять, але також рухливістю нервових процесів і впливом якостей особистості, про які йшлося раніше. Поняття «швидкість мислення» іноді неправомірно замінюють «квапливістю» та «похапливістю». У цьому сенсі швидкість мислення не бере до уваги глибину, ширину та послідовність, тому має негативні наслідки.

Окреслені якості особистості змінюються протягом життя під впливом зовнішніх чинників. Той, хто навчається, має змогу розвивати ті чи інші вміння й навички у процесі навчання, і, таким чином, досягати мету самостійно-пізнавальної діяльності.

Доволі цікавою, на наш погляд, видається концепція індивідуалізації І. Унт, яка ґрунтується на організації самостійної роботи тих, хто навчається. У своїй роботі [39] авторка аналізує різні форми індивідуалізації й диференціації, що застосовувалися протягом довгого часу у вітчизняній і західній педагогіці, а також звертається до важливих питань у роботі педагога у процесі індивідуалізації.

Терміни «індивідуалізація» та «диференціація» в науковому просторі з'явилися досить давно, але проблемою постає взаємозаміна цих понять. Застосування того чи іншого терміну в різних ситуаціях зумовлена здебільшого певною традицією чи домовленістю.

Індивідуалізація – це організація навчального процесу, за якої вибір способів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні відмінності тих, хто навчається, рівень розвитку їх здібностей до навчання. Згідно такого визначення, ті, хто навчаються, поєднуються в групи за спільними якостями, однак індивідуальні особливості окремо кожного студента не враховуються.

Аналізуючи світовий педагогічний досвід застосування індивідуальних стратегій, ми стикнулися з тим, що в Великій Британії під поняттям «індивідуалізація» розуміють усі форми й методи врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості. Інші автори вважають індивідуалізацію стратегією навчання, що може виявлятися як у мінімальній модифікації під час навчання у групах, так й у повній незалежній самостійності навчання; у зміні темпу, мети та засобів навчання; у варіантах застосування індивідуалізації як із деяких дисциплін, так і з усіх предметів, а також у певних частинах навчального матеріалу, або для окремих студентів.

Європейська педагогічна думка спирається на те, що індивідуалізація, перш за все, стосується вдосконалення самостійно-пізнавальної діяльності студентів залежно від їх індивідуально-психологічних особливостей. Зокрема французькі науковці чітко відрізняють індивідуальну роботу й індивідуалізацію. Перша стосується виконання студентами одних і тих самих завдань, а інша має справу з окремо обраними для кожного студента завданнями. Натомість німецькі педагоги-вчені є суголосними в думці з американськими колегами стосовно індивідуалізації, але уточнюють, що вона виступає окремим різновидом диференціації [39, 300].

Стосовно поняття «диференціація» довгий час ведуться дискусії. Погоджуємося з думкою І. Унт про більш вузький сенс цього терміну у порівнянні з індивідуалізацією [39]. На її погляд, диференціація характеризує розділення навчального закладу на напрями, групи та спеціалізовані класи.

Проаналізувавши педагогічні та психологічні форми індивідуалізації й диференціації у своїй роботі І. Унт наголошує на «відносній» індивідуалізації навчання, що зумовлена наступними причинами:

1. Як правило, беруться до уваги індивідуально-психологічні особливості не окремого студента, а «середній показник» по групі, яка об'єднує студентів зі схожими особливостями.

2. Недостатньо уваги приділяється темпераментальним особливостям і рисам характеру, які у певний момент не є настільки важливими як, наприклад, інтелектуальні.

3. Іноді враховуються певні властивості або стани лише тоді, коли це важливо для окремого студента (наприклад, обдарованість у певній діяльності, розлади здоров'я).

4. Індивідуальний підхід застосовується не постійно та не в усіх формах навчальної діяльності.

На ґрунті визначень, наведених вище, сформулюємо власні визначення. Отже, індивідуалізація – це врахування індивідуально-психологічних особливостей особистості в ході застосовування різноманітних форм, методів і засобів навчання. Диференціація, у свою чергу, представляє собою врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у певних групах, що формуються на основі конкретних якостей особистості та навчаються за різними навчальними планами та програмами. З позицій розуміння індивідуальних стратегій навчання диференціація ґрунтується на особливостях особистості, його індивідуальних якостях, але це поняття може застосовуватися й у більш широкому сенсі, коли йдеться про зміст освіти й організацію навчальної роботи, диференціація відбувається згідно вікового, статевого, регіонального й інших ознак.

За підсумками всього вище викладеного, було з'ясовано, які індивідуально-психологічні особливості особистості впливають на самостійно-пізнавальну діяльність тих, хто навчається, і проаналізовано процеси індивідуалізації й диференціації, що дає змогу перейти до розгляду індивідуальних стратегій, тобто до реалізації основної мети нашого дослідження.

Задля оптимального висвітлення стрижневих понять цього розділу вважаємо за потрібне звернутися до уточнення сутності й основних характеристик таких понять, як індивідуальна стратегія, а також дотичних з ним: індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний

освітній маршрут самостійно-пізнавальної діяльності студентів, що висвітлюються доволі ґрунтовно у вітчизняних і зарубіжних наукових дослідженнях. З точки зору індивідуально-психологічних особливостей перераховані поняття пов'язані між собою, але мають певні відмінності. Так, зокрема стиль діяльності – це сукупність індивідуальних особливостей певної діяльності особистості, що впливає на спосіб досягнення мети цієї діяльності й зумовлює своєрідність її виконання. У стилі діяльності завжди виявляються індивідуальні та типові особливості особистості. Стиль діяльності є інтегративним виявом ієрархії процесуальних особливостей динамічної функціональної структури особистості, мотивів діяльності, звичних форм спілкування та керівництва.

Стиль пізнавальної діяльності як представляє собою інтегративне динамічне явище, яке віддзеркалює цільові настанови, домінантні способи пізнання й добору змісту навчально-пізнавальної інформації, оптимальний темп навчально-пізнавальних дій, детермінує продуктивність цієї діяльності. Необхідно відмовитися від шаблону «масового», колективного навчання студентів та розвитку саме тих якостей, котрі надають змогу не лише навчатися самому, а також навчати інших під час семінарських і практичних занять.

Ґрунтовно проаналізувавши феномен індивідуально-особистісного стилю ми звернули увагу на те, що непоодиноким є факт застосування у педагогічних дослідженнях поняття «індивідуальні освітні траєкторії». Загальновідомим є той факт, що одним із завдань компетентнісного підходу є проектування індивідуальної освітньої траєкторії самостійно-пізнавальної діяльності. Індивідуальна освітня траєкторія – це персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного студента. Під особистісним потенціалом індивіда (студента) розуміємо сукупність здібностей того, хто навчається (ціннісних, пізнавальних, творчих тощо).

Не менш важливою категорію, що пов'язується з формуванням індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності, є індивідуальні

освітні маршрути. Під проектуванням індивідуального освітнього маршруту розуміють створення спеціальних педагогічних умов для можливості вибору способів, форм і методів навчання, що дають змогу підтримувати різні освітні інтереси студентів під час навчання. Індивідуальний освітній маршрут представляє собою варіативну структуру навчальної діяльності студента, що відображає його індивідуальні особливості, проектується та контролюється в межах окремої навчальної дисципліни спільно з викладачем на основі комплексної психолого-педагогічної діагностики.

Власне індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів представляють собою складне явище, розкриття сутності якого слід розпочати з уточнення власне терміну «стратегія». Слово «стратегія» походить з давньогрецької й у перекладі означає «мистецтво полководця». Тлумачний словник називає стратегією загальний, недеталізований план певної діяльності, який охоплює тривалий період, спосіб досягнення складної цілі [6]. Стратегію можна розглядати як довгостроковий, послідовний, конструктивний, раціональний, підкріплений ідеологією, стійкий до невизначеності умов середовища план, який супроводжується постійним аналізом і моніторингом у процесі реалізації та спрямований із певною метою на досягнення успіху в кінцевому результаті. Стратегія має здатність переходити від абстракції до конкретики у вигляді конкретизованих планів для функціональних підрозділів.

Термін «стратегія» спочатку застосовували здебільшого у військовому лексиконі, він означав планування політичних взаємозв'язків між країнами та стосувався озброєння держави, захисту кордонів тощо. На теперішній час існують різні підходи до визначення та розуміння феномену «стратегії як процесу» та «стратегії як результату» (кінцевого орієнтиру). Схематично ці підходи можна відобразити, як показано на рис. 1.5.

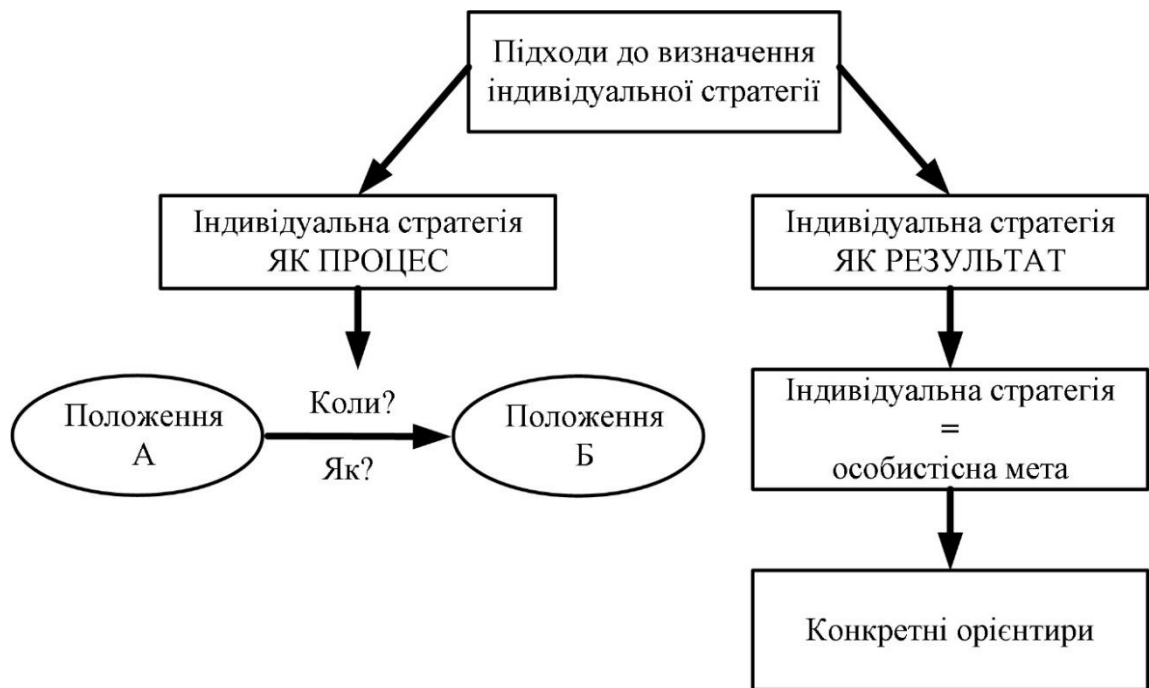


Рис. 1.5. Підходи до визначення індивідуальної стратегії

У першому випадку для визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності потрібно відповісти на такі запитання:

- а) на якому етапі розвитку самостійно-пізнавальної діяльності знаходиться студент (положення А);
- б) на якому етапі самостійно-пізнавальної діяльності бажає бути студент (положення Б);
- в) коли й як студент досягне своїх цілей, тобто перейде з положення а) у положення Б).

У другому випадку стратегія ототожнюється з ціллю та вимагає певних орієнтирів для виконання стратегічної діяльності. У такому сенсі категорію «стратегії» переважно застосовують в економіці.

З точки зору філософської науки індивідуальні стратегії представляють собою певну позицію, такий спосіб життя, що рухає особистість і стимулює до постійного розвитку, допомагає усвідомити майбутнє, досягти найкращих результатів через активізацію самостійно-пізнавальної діяльності.

У психолого-педагогічній площині, стратегія передбачає визначення загальних основних настанов, необхідних для підготовки та здійснення задуманого, вона зорієнтована насамперед на перспективу розвитку

особистості того, хто навчається, на оптимізацію навчального процесу. Особливого значення проблема індивідуальних стратегій набуває в сфері самостійно-пізнавальної діяльності студентів через упровадження європейських стандартів вищої освіти відповідно до вимог Болонських угод.

У контексті здійснюваного дослідження йдеться про індивідуальну стратегію, тому слід зазначити, що термін «індивідуальність» походить від латинського *individuitas* – неподільність. Індивідуальний означає: той, що базується на певних особливостях і своєрідних властивостях особистості, що втілюються в рисах характеру та виявляють неповторність особистісних якостей та інтересів.

Індивідуальний означає властивий певній особі, особливий для кожного індивідуума, здійснюваний окремими особами. Тож поєднавши ці поняття пропонуємо власне уточнення визначення індивідуальної стратегії самостійно-пізнавальної діяльності – загальний, недеталізований план самостійно-пізнавальної діяльності, властивий певній особі, який охоплює тривалий період, або особистісний спосіб досягнення складної цілі.

У площині самостійно-пізнавальної діяльності індивідуальні стратегії представляють собою довгостроковий курс розвитку того, хто навчається, спосіб досягнення мети, яку студент ставить для себе, на ґрунті власних міркувань у межах своєї поведінки.

Той факт, що ефективне самостійне навчання є не лише психологічним, а й стратегічно активним процесом, можна спостерігати на засадах визначеної сукупності необхідних навичок студентів, котрі являють собою основу для успішної організації та здійснення самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Формування індивідуальних стратегій на ґрунті врахування провідних положень компетентнісного підходу передбачає розвиток певних навичок того, хто навчається. Отже, дотримуємося думки про те, що розроблення індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента вимагає від нього вміти:

- створювати та розширювати інтерес до змісту навчального процесу;

- оформлювати своє робоче та навчальне місце;
- розподіляти свій робочий і навчальний час;
- планувати фази відпочинку;
- створювати структуру змісту навчання;
- поглиблювати компоненти навчання;
- установлювати й зберігати концентрацію;
- пристосовувати навчання до ситуації;
- аналізувати навчальний процес;
- створювати та підтримувати мотивацію;
- надавати собі самому звіт про навчальний процес і результати навчання.

Вище наведені навички, передбачають роботу й дії, які не лише одноразово мають місце в навчальному процесі, але й багато разів опрацьовуються у періодичних процесах. Цей процес можна умовно розділити на окремі фази:

- фаза орієнтації та планування;
- виконання робіт;
- фаза контролю;
- етап оцінки;
- зіставлення результатів з фазою орієнтації.

Порядок виконання цих етапів не заданий. Фази можуть бути повторені або пропущені, так само часто може здійснюватися перекривання деяких фаз.

На думку сучасного науковця А. Плигіна [28], під час вибору індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента необхідно враховувати наступні умови:

- розуміння мети своєї діяльності;
- знання критеріїв досягнення кінцевого результату;
- представлення конкретних дій, котрі слід здійснити;
- наявність у попередньому досвіді сформованих на необхідному рівні дій та операцій;

- представлення ходу своєї діяльності як цілісної структури;
- організація дії й операції в оптимальній послідовності;
- перевірка своєї дії відповідно з критеріями оцінки результату;
- отримання якісного та конструктивного зв'язку про свою самостійно-пізнавальну діяльність;
- можливість перетворювати структуру власного самоаналізу (розвиток метарефлексії).

Якщо ці умови не виконуються належним чином, успішність самостійно-пізнавальної діяльності студента суттєво знижується. Щоб змінити ситуацію, що склалася, необхідно розвивати покомпонентний аналіз навчальної діяльності, який має пояснити, як саме реалізуються спочатку цілісні структури діяльності (вони включають найбільш важливі взаємозв'язки), що забезпечують ефективність реалізації навчання.

А. Плигін наголошує, що такими самостійними, комплексними, динамічними і автономно цілісними структурами пізнавального досвіду є індивідуальні стратегії. Педагог називає індивідуальні стратегії взаємозв'язком (послідовністю) операцій і дій (інтелектуальних і практичних), спрямованих на реалізацію результату самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Викладений вище матеріал про індивідуалізацію, диференціацію та взаємну відповідність індивідуально-психологічних якостей студента й вимог самостійно-пізнавальної діяльності відіграли фундаментальну роль під час розроблення структури індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Виходячи з аналізу понять індивідуалізація та диференціація в науковому педагогічному просторі, розглядаємо індивідуалізацію як урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості під час застосування різноманітних форм, методів і засобів навчання. Диференціація, на нашу думку, представляє собою врахування індивідуально-психологічних особливостей студентів у певних групах, що формуються на основі

відповідних якостей особистості та навчаються за різними навчальними планами та програмами.

Вивчення психолого-педагогічної літератури, котру присвячено проблемі формування індивідуального стилю, індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуального освітнього маршруту самостійно-пізнавальної діяльності студентів дало змогу сформулювати та представити визначення поняття індивідуальних стратегій, у такій редакції: індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів – це довгостроковий, недеталізований інтегративний план або особистісний спосіб реалізації самостійно-пізнавальної діяльності за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості.

Наявність відмінностей і суперечностей у поглядах видатних педагогів і діячів освіти лише підсилює актуальність дослідження в сучасних умовах потреби формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента. На ґрунті аналізу таких понять, як індивідуальний стиль, індивідуальна освітня траєкторія, індивідуальний освітній маршрут та керуючись визначеннями поданими вище, визначаємо індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студента як довгостроковий інтегрований план, заснований на врахуванні індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є набуття знань без допомоги з боку інших, застосовуючи лише власний досвід. Уважаємо, що сприятливим середовищем для формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента є сфера гуманітарних дисциплін, тому скеруємо дослідницький пошук у русло розкриття дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін. Висвітленню питань, пов'язаних з цією проблемою присвячено наступний підрозділ.

1.3 Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін щодо процесу формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів

У системі навчання в закладі вищої освіти зростає роль гуманітарного підходу, який передбачає гуманітаризацію навчального процесу та потребує більшої уваги до організації навчання гуманітарних дисциплін. Розвиток предметів гуманітарного циклу стає можливим у процесі формування власних шляхів дослідження, що базуються на відміні від природничо-наукового підходу на засадах пізнання дій особистості, соціального оточення та засобів комунікації. Знання, що дає гуманітарний предмет, відіграє роль посередника між досягненнями минулого, теперішнього та майбутнього.

Різні аспекти проблеми розвитку гуманітарних дисциплін знайшли відображення в численних психолого-педагогічних дослідженнях. Однією з важливих складових цієї проблеми є розуміння специфіки організації навчання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів та дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін.

Головним завдання гуманізації є забезпечення ґрунтового загальнокультурного розвитку, формування гармонійної, цілісної особистості, що розглядається як важлива передумова і суттєвий фактор її професійного становлення і самореалізації. Гуманізація визначає розвиток гуманістичних тенденцій у житті суспільства, викликає інтерес до культури та мистецтва й залучає до участі в них. Аксіологічний підхід – то є реалізація в освітньому процесі тенденцій гуманізації сучасного суспільства, коли людська особистість визначається найвищою цінністю, а утвердження блага людини є найважливішим критерієм суспільних відносин. Вона (гуманізація) полягає в рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення й розвитку його задатків і здібностей на основі поваги й довіри до нього, прийняття його особистих цілей і запитів. Формування почуття національної гідності та

духовності особистості має бути реалізовано через гуманітарні дисципліни, зміст яких наповнений ідеями неоднозначності й альтернативності.

Гуманізація освіти спрямована на розвиток природних задатків і здібностей особистості, які необхідні для майбутньої професійної діяльності, беручи до уваги взаємодію людини з суспільством і навколишнім середовищем. Знання, отримані під час вивчення гуманітарних дисциплін набувають особистісної значущості та допомагають студентові розкрити окремі й опосередковані зв'язки із суспільством. У процесі опанування гуманітарним знанням той, хто навчається, отримує «світоглядні та наукові уявлення про себе як об'єкт природи», і, таким чином, у студента вимальовується цілісна природничо-наукова картина світу. Той, хто навчається, чітко усвідомлює своє місце в навколишньому світі та рівень власної відповідальності за нього. У процесі реалізації принципів гуманізації в студента з'являється потреба самостійно навчатися та пізнавати світ. Шляхи гуманізації освіти покликані привести до таких взаємовідносин учасників педагогічного процесу, результатом яких є формування атмосфери співробітництва, набуття емоційно-ціннісного досвіду взаєморозуміння. Також необхідно створити відповідні матеріально-технічні умови, що задовольняють потреби нормального функціонування педагогічного процесу, метою якого є виховання гуманної особистості, людини, яка поважає себе й інших людей.

Аналіз наукових досліджень, присвячених організації навчання гуманітарних дисциплін показує, що одним із найважливіших недоліків у системі засвоєння знань і формування професійних умінь є невміння здобувати знання самостійно, переважання педагогічних заходів впливу, зокрема, організація, управління, регулювання, які шкодять самоорганізації, самоосвіти й саморегуляції.

Виходячи з позицій формування індивідуальних стратегій, розглянемо поняття дидактичного потенціалу. На разі зауважимо, що в історії педагогіки та сучасній педагогічній літературі не існує єдиного канонічного визначення

як поняття дидактичного потенціалу, так і предмета дидактики взагалі. Уявлення про навчання та його завдання змінювалися протягом багатьох років. У психолого-педагогічному науковому просторі предмет дидактики коротко визначається як зміст освіти та організація навчання. Думку про надзвичайно великий дидактичний потенціал змісту гуманітарних предметів висловлюють багато науковців. Предмет дидактики об'єднує цілі, зміст, закономірності, методи та принципи навчання, зауважимо, що через це визначання охоплюється об'єктна сфера, на яку спрямовані дидактичні дослідження.

Навчання відбувається згідно певних принципів. На думку А. Хуторського, найбільш загальні принципи можна поділити на шість груп: принцип гуманістичної освіти; принцип інформатизації освіти; принцип цільності освітнього процесу; принцип єдності знань і вмінь; свідомості й поведінки; принцип естетизації життя тих, хто навчається; принцип доступності; принцип позитивного емоційного фону навчання та принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей того, хто навчається [51]. Аналіз принципів навчання дає змогу дійти висновку, що вони несуть гуманістичні цілі.

Гуманітарні дисципліни перевищують за своїми дидактичними параметрами можливості технічних дисциплін. Спектр дидактичного потенціалу предметів гуманітарного циклу зумовлює корекцію парадигми загальнодидактичних принципів, які забезпечують доцільний вибір форм, методів і прийомів навчання. Принцип доступності, наприкладі гуманітарних дисциплін, мотивує студента займатись самостійно-пізнавальною діяльністю, реалізуючи психологічну основу навчання, що складається з етапів сприймання, осмислення та розуміння. Надалі актуалізуються наступні дидактичні принципи: науковості, систематичності, послідовності, перспективності. Індивідуальні стратегії є ефективним засобом стимуляції самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Засоби реалізації таких стратегій покликані розвивати експериментально-дослідну

діяльність і культуру навчальної діяльності тих, хто навчається, а також реалізувати соціальне замовлення, що продиктовано інформатизацією та технологізацією суспільства сьогодні.

Принцип гуманістичної орієнтації освіти має на меті спрямувати освітній процес на формування та розвиток властивостей, що необхідні як самій людині, так і суспільству. Важливим аспектом вияву цього принципу виступає процес гуманітаризації, одним із складних завдань якого виступає розкриття дидактичного потенціалу навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Викладання гуманітарних дисциплін згідно принципу гуманістичної освіти спрямовано на формування та розкриття творчих здібностей студентів їх емоційної сфери та гуманістичних відношень.

У свою чергу, одним із важливих принципів організації освітнього процесу є принцип погодження педагогічного й особистісного цілепокладання студента, яке на перше місце ставить урахування особистісних навчальних цілей. Серед інших принципів, особливої уваги заслуговує принцип вибору освітньої траєкторії, до якої належать цілі, зміст, завдання, види й форми навчання, контроль та оцінювання результатів.

Перш ніж обговорювати специфіку гуманітарних дисциплін, необхідно звернутися до сучасних наукових трактувань поняття «гуманізація» і «гуманітаризація». Протягом усього часу становлення й оформлення дидактики як спеціальної області знань ці терміни з'явилися в науковому колі в різний час і донині не отримали універсально-визначеного тлумачення. Така ситуація з термінологічною незафіксованістю спричиняє часту їх підміну, змішування, невірне тлумачення.

Існує дві думки, котрі відображують співвідношення понять гуманізації та гуманітаризації. Одні науковці вважають, що гуманізація входить до складу гуманітаризації, інші педагоги називають ці поняття методологічними підходами до реформування системи освіти, яке ставить собі за мету не просто збільшення предметів гуманітарного циклу, а докорінну перебудову навчального процесу.

Ключовим аспектом гуманізації виступає гуманізм, визначення якого трактується неоднозначно й нерідко замінюється визначенням гуманності. Загальновідомим є той факт, що проблема особистості та гуманізму залишається актуальною протягом тривалого часу. З точки зору філософії, психології, соціології, педагогіки існують різні підходи до тлумачення категорії «гуманізм». Розглядаючи процес гуманізації як один із аспектів педагогічного мислення необхідно враховувати, що викладачі та студенти перетворюються на суб'єктів розвитку своєї творчості, і таким чином змінюється погляд на сутність навчально-виховного (освітнього) процесу. З точки зору психології, гуманізація активізує роль людини та застосовує індивідуальний підхід для розуміння та прийняття цілей і настанов того, хто навчається. Із загальнокультурного погляду, цей процес розвиває гуманітарну культуру через зміст предметів та освіти загалом.

У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу студенти реалізують свій творчий потенціал, розвивають власні ціннісні орієнтації й особистісні якості, які будуть застосовуватись у професійному й соціальному житті.

Гуманітарне знання має проникати у природничі й технічні дисципліни, і збагачуватися природничо-науковим і фундаментальним компонентом. До головних аспектів концепції гуманізації й гуманітаризації відносять комплексний підхід, завданням якого є звернення до цілісної особистості та до цілісного буття людини; гуманні навчальні технології тих, що навчається; освіта на кордоні гуманітарних і технічних областей (на межі живого й неживого, матеріального й духовного, біології й техніки, техніки й екології, технології й живих істот, технології й суспільства тощо); міждисциплінарні зв'язки в освіті; надання дисциплінам соціально-гуманітарного циклу у закладі вищої освіти функцій фундаменталізації; відмова від стереотипів мислення, розвиток гуманітарної культури.

Виділяють чотири основні критерії гуманізації освіти: студентам необхідно оволодіти загальнолюдськими цінностями та способами

діяльності, за допомогою гуманітарного знання й культури; мовна підготовка тих, хто навчається, має бути поглиблена; предмети гуманітарного циклу мають складати не менше чверті предметів навчальних закладів і їх об'єм має зростати; і, нарешті, необхідно усунути міждисциплінарний розрив за всіма напрямками (вертикальним і горизонтальним).

Гуманітарне мислення студентів необхідно спрямовувати на розвиток національної спрямованості шляхом залучення до національних і світових культурних цінностей. Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін зумовлює можливість застосування доступних і різноманітних форм навчання, що вдосконалює компетентність з перспективою навчання протягом усього життя та дає змогу критично осмислювати історичні події, факти та явища, а також формувати активну громадську позицію. Студент, який навчиться застосовувати індивідуальні стратегії протягом навчання зможе у подальшій професійній і соціальній діяльності досягати успіху, адже завдання вищої освіти полягає у формуванні гармонійно розвиненої особистості та кваліфікованого фахівця для потреб держави й суспільства.

О. Гук називає гуманізацію освіти соціально-педагогічним феноменом, сутність якого полягає в розвитку особистості як суб'єкта творчої праці, пізнання та спілкування [10, с. 181]. На думку вченого, цей процес відображує суспільні напрями у функціонуванні системи освіти та знаходиться на перетині декількох значеннєвих координат. Гуманізація виступає основним аспектом нового педагогічного мислення, завдяки якому змінюється ставлення до характеру та сутності освітнього процесу, у якому викладачі й студенти є суб'єктами розвитку своєї творчості.

Гуманітарні дисципліни, і процес гуманізації в цілому, передбачають створення умов, у яких особистість самостійно стверджується, виражається та розвиває гармонійні відносини з соціумом. Однією з важливих особливостей викладання гуманітарних дисциплін є те, що викладач має зосередити увагу майбутнього спеціаліста на людських цінностях. Дидактичний потенціал предметів гуманітарного циклу дає змогу навчати

студентів учитися самостійно, розвивати потребу в самостійно-пізнавальній діяльності та підвищувати загальний рівень освіченості й інтелігентності.

Сучасна техніка й технологія змінюються досить швидко, тому майбутнім фахівцям необхідно всебічно розвиватися не лише у період навчання в закладі вищої освіти, а протягом усього професійного життя. Гуманізація вищої освіти акцентує увагу на розвиток особистості, що передбачає індивідуальний та особистісно-діяльнісний підхід, оскільки засвоївши знання у певній галузі, вірно скористатися ними здатна лише всебічно розвинена людина. Основні представники особистісно-діялісного підходу у психології (Л. Виготський [8], О. Леонтьєв [20], С. Рубінштейн [29]) розглядають особистість як суб'єкт діяльності, який самостійно формується у діяльності й у спілкуванні з іншими людьми визначає характер цієї діяльності та спілкування. Раніше вже було зазначено, що особистісна компонента цього підходу ґрунтується на природньому процесі саморозвитку здібностей, самовизначення, самореалізації, самоствердження, створення для цього відповідних умов [3, с. 15]. У процесі формування самостійно-пізнавальної діяльності в студентів викладач має розвивати їх позитивну мотивацію, інтелектуальні здібності, закладати основи для самоосвіти, самовдосконалення, саморозвитку. Людина стає справжнім суб'єктом свого життя та перебудовує власну життєдіяльність на предмет практичного перетворення, займаючись саморозвитком. Найбільш повно реалізується гуманістичний характер навчання за реалізації положень індивідуального підходу до студентів. З позиції цього підходу, дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін сприяє більш глибокому й повному баченню, розумінню індивідуальності того, хто навчається і на цій основі – його гармонійному розвитку. Результативне запровадження індивідуального підходу потребує глибокого вивчення особистості, її діяльності й індивідуальних особливостей. Важливого значення також набуває визначення найближчих конкретних і більш віддалених цілей, а також

формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студента.

Метою гуманізації у закладах вищої освіти виступає процес оптимізації системи відносин між студентами, викладачами й адміністрацією, що базується на ґрунті співробітництва та взаємодопомоги; перехід від авторитарних методів управління до демократичних; підтримка дружнього психологічного клімату в колективі.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін надає змогу для розвитку творчого ресурсу особистості, що перегукується з концепцією гуманізації – розкриття творчих здібностей майбутнього спеціаліста. Процес гуманізації буде відбуватися більш ефективно за умови застосування викладачем відповідного стилю спілкування та прийомів навчання, які передбачають турботу про результати навчання студентів. Гуманізація навчання переслідує ціль зробити його більш доступним, актуалізуючи опорні знання перед викладанням нового матеріалу та діагностуючі результат засвоєння. Актуалізація зумовляє відновлення, узагальнення та подальше поєднання раніше засвоєних знань з новою інформацією. О. Гук пише у своїй роботі про те, що таким чином новий матеріал «увійде в зчеплення» з системою наявних знань [10]. Актуалізацію можна умовно поділити на два види: активна – коли у процесі самостійного виконання завдань студентами відбувається відновлення опорних знань, і пасивна – коли викладач бере на себе завдання пригадування засвоєних знань.

Необхідно звернути увагу на важливу функцію гуманізації, яка спонукає викладача надавати студентові почуття упевненості, адже упевнена у власних силах особистість досягає більших успіхів. Задля розвитку відчуття упевненості важливо застосовувати попередній досвід отримання успішного результату у процесі виконання схожої пізнавальної діяльності. Таким чином, виконання завдань треба розпочинати з більш простих індивідуальних вправ, для того, щоб у подальшому мотивувати тих, хто навчається, на виконання більш складних, а також постійно підтримувати

зворотній зв'язок для схвалення роботи студентів на певних етапах пізнавальної діяльності.

Не останню роль стосовно необхідності гуманізації вищої освіти відіграє той факт, що півкулі головного мозку людини насправді виконують не однакову діяльність, а мають функціональну відмінність. Це стало відомо завдяки дослідженню Р. Спері, який отримав Нобелівську премію за своє відкриття. Учений стверджував, що якщо обидві півкулі головного мозку людини функціонально взаємодіють одна з одною, мозок найбільшою мірою розкриває свої потенційні властивості. Ураховуючи це відкриття західні системи освіти почали змінювати підходи в навчанні дисциплін гуманітарного та технічного напрямів таким чином, що в технічній освіті почалося упровадження процесу гуманізації, а гуманітарні науки зазнали технічного впливу.

І. Герасимова окреслила шляхи, котрі можуть забезпечити зміни ставлення до особистості, серед яких організація умов, що сприяють розкриттю здібностей особистості; формування поважного ставлення до людини; розвиток творчості та пізнавального інтересу; перехід студента з категорії «об'єкт освіти» в категорію «суб'єкт освіти» шляхом залучення до самостійно-пізнавальної діяльності; надання особливої уваги морально-емоційній культурі взаємин; формування емоційно-ціннісного досвіду розуміння іншої людини [9]. Завдяки дотриманню згаданих умов реалізується завдання гуманізації освіти. На перше місце виходить установлення взаємовідносин між викладачем і студентом, які дають ефективно співпрацювати й усвідомлювати важливість нового педагогічного підходу до розвитку творчого потенціалу. Наступними необхідними умовами є індивідуалізація та диференціація навчального процесу, створення культурно-художньої атмосфери, а також необхідних матеріально-технічних умов для ефективного навчання.

Дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін зумовлює завдання, які можливо реалізувати шляхом застосування індивідуальних стратегій

самостійно-пізнавальної діяльності студентів. Узагальнюючи й систематизуючи психолого-педагогічні засади щодо запровадження цих стратегій, пропонуємо врахувати низку важливих причин, що знижують її ефективність та не дають змоги виконувати завдання повноцінно: викладачі недостатньо підготовлені до викладання, не завжди замислюються над способами навчання, нерідко застосовують одні й ті ж самі види навчальної діяльності; моніторинг і контроль навчання має поверхневий характер, методи навчальної діяльності не відповідають цілям; студенти не висувають перед собою ніяких цілей, вчать, лише тоді, коли отримують імпульс зі сторони, не застосовують зворотний зв'язок і допомогу, або ж застосовують її малою мірою.

Навчальні дисципліни гуманітарного циклу мають потенціал, що дає змогу керувати навчальною діяльністю студентів із урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості. Викладачеві необхідно допомогти студентам визначити індивідуальні стратегії, які б ефективно допомагали досягти цілі у підготовці майбутніх фахівців. Організація навчання гуманітарних дисциплін нерозривно пов'язана з формуванням цілісного світогляду особистості та загальних уявлень про себе, оточуючий світ, явища та закономірності. Специфікою гуманітарних предметів є те, що пізнавальна діяльність відбувається як результат власних психічних процесів особистості, коли навчальний матеріал не просто передається як досвід викладача, а переходить на більш глибокі рівні сприйняття і, таким чином, студент набуває науковий світогляд, що дає змогу розуміти закономірності буття. Якщо навчальний матеріал залишився на поверхневому рівні сприйняття та не потрапив до системи власних поглядів, у цьому випадку не відбувається критичного осмислення. С. Малихіна зазначає, що особливо це помітно в суспільних науках, зокрема у предметах гуманітарного циклу, коли нова життєва ситуація вимагає від студента глибокого розуміння сутності явищ та особистої переконаності для їх пояснення. На думку вченої, навчальний процес має бути побудований таким

чином, щоб забезпечити розуміння студентом навчального матеріалу на рівні його максимальної самостійно-пізнавальної діяльності в контексті індивідуальних стратегій, які допомагають формувати власну точку зору студента, розвивають уміння критично мислити, самостійно здобувати знання [21]. Якщо самостійно-пізнавальна діяльність відбувається у позитивному налаштуванні, студенти й викладач взаємодіють більш ефективно. До того ж останній, у процесі співпраці не просто викладає навчальний матеріал, а організує й координує навчальну діяльність, забезпечує доброзичливий психологічний клімат серед студентів, указує на помилки та виправляє їх.

Д. Щєпова у своїй науковій праці більш докладно сформулювала вимоги до занять з гуманітарних дисциплін: навчальне середовище, необхідною умовою якого є постійна активність тих, хто навчається; мотиваційна складова та застосування резервних можливостей студентів; особистісно-орієнтований підхід, спрямований на вдосконалення індивідуальних і професійних здібностей студентів; позитивне налаштування, що перетворює навчальну діяльність на захопливу гру; сумісна робота викладача та студентів, у процесі якої викладач спрямовує навчальну діяльність у необхідне русло; зростання кількості годин самостійної роботи, що передбачає рефлексію, як у навчальній, так і професійній сфері [53]. Поділяємо думку про те, що необхідно застосовувати форми, які пов'язані з майбутньою професією, зокрема, моделювати професійні завдання та ситуації, які потребують творчого підходу. Гуманітарні дисципліни впливають на естетичний розвиток і патріотичне виховання студентів шляхом залучення їх до національних традицій. Через самостійний розвиток, виховання й удосконалення особистості формується «Я»-концепція та моральні цінності майбутнього спеціаліста. У процесі вивчення предметів гуманітарного циклу встановлюється зв'язок між суспільним життям і майбутньою професією, що дає змогу студенту відчувати себе суб'єктом власного життя та професійного росту, а також бути

корисним для суспільства та розвивати активно-позитивне ставлення до себе й до оточуючих.

Застосування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів допоможе, певною мірою, підготувати майбутніх фахівців до сучасних умов ринкової економіки, сформуванати професійно-ціннісну спрямованість, що в цілому відповідає задачам гуманітаризації освітнього процесу в закладі вищої освіти. Мотиваційну сферу студента слід коригувати відповідно до соціальних вимог суспільства до майбутнього фахівця.

Гуманітарні дисципліни базуються на загальнонаукових принципах, серед яких зв'язок між теорією і практикою, навчанням і вихованням, а також між історичним і сучасним, суспільним й індивідуальним. Специфікою організації навчання гуманітарних дисциплін виступає завдання випустити фахівця не лише спеціалізації закладу вищої освіти, а всебічно розвинуту людину, яка розкриває й реалізує особистісний ресурс.

Особливою рисою гуманітарних дисциплін є те, що у процесі їх вивчення переплітаються між собою культура, наука й природа, і відбувається засвоєння студентами основних загальнолюдських принципів і духовних цінностей. Такі процеси допомагають молодій людині зорієнтуватися в суспільстві, мотивують на подальшу самостійно-пізнавальну діяльність, учать самостійно регулювати емоційний стан й уникати стресових ситуацій. В основі змісту гуманітарних дисциплін покладено низку теорій і положень із таких сфер, що відносяться до духовного й суспільного життя, тому вони сприяють усебічному гармонійному розвитку й розкриттю потенційних можливостей того, хто навчається.

Пріоритетом навчання у вищій школі окрім професійних знань, умінь і навичок стає те, на що спрямовано мислення майбутнього спеціаліста, його потенційні можливості у професійній і практичній сфері. В основі принципів

гуманізації навчання покладено вимогу до всіх навчальних предметів мати гуманітарну спрямованість, що формує критичне мислення студентів.

Специфікою організації навчання гуманітарних дисциплін є те, що у процесі їх вивчення в студентів формуються компетентності, знання й навички, а також загальні знання з методології, філософії та культурології. Важливо зауважити, що засвоєння дисциплін технічного та природничо-наукового циклу базується на гуманітарних дисциплінах. Основне завдання процесу гуманітаризації освіти полягає у покращенні застосування методів і прийомів предметів гуманітарного циклу. Через свій зміст, у процесі вивчення гуманітарних предметів відбувається формування цінностей. Гуманітарні предмети наповнені особливим змістом, що сприяє формуванню духовних цінностей і мотивації приносити користь суспільству. За допомогою своїх методів гуманітарні дисципліни допомагають розвивати особистісні й когнітивні властивості, а також відіграють важливу роль в емоційному плані. Саме ці чинники зумовлюють покращення якості професійної підготовки.

У порівнянні з предметами природничо-наукового та технічних циклів, які мають «швидкий ефект», гуманітарні дисципліни не гарантують одразу наявний результат. Для засвоєння гуманітарних знань необхідно витримати певний час, але слід наголосити, що відбуваються не кількісні, а якісні зміни за рахунок застосування таких методів пізнавальної діяльності, як спостереження, експеримент, перехід від загального до окремого та навпаки, а також установлення зв'язків між предметами. Стратегічна мета дисциплін гуманітарного циклу: підвищувати рівень загальної культури, і на цій основі розвивати загальні вміння й навички. Беручи до уваги той факт, що існують навчальні предмети, які мають універсальний зміст і розвивають внутрішній потенціал особистості, наголошуємо, що вивчення таких предметів відрізняється від непрофільюючих формуванням цілісного уявлення й розумінням основних ідей і методів цієї сфери знань.

Ураховуючи специфіку викладання гуманітарних дисциплін важливо робити акцент на покращенні якості засвоєння знань, а не на збільшенні обсягу предметів. У зв'язку з цим необхідно враховувати індивідуальні стратегії та брати до уваги особливості мислення, які притаманні студентам, що навчаються технічним спеціальностям таким чином, щоб предмети гуманітарного циклу співвідносились із методами, які застосовуються навчається. Викладач гуманітарних дисциплін має брати до уваги, що майбутній фахівець технічного напрямку намагається здобути конкретне прикладне знання, а теоретизувати абстрактними категоріями та вивчати моноаспектні предмети йому важко. З іншого боку, негуманітарні дисципліни повинні мати загальнолюдське й соціальне наповнення. Кожний навчальний предмет має збагачуватися світоглядною, спеціальною та гуманітарною складовою. Студенти негуманітарного спрямування не повинні систематично вивчати моноаспектні дисципліни, а отримувати цілісне, комплексне знання, що належить до окремих груп гуманітарних предметів.

Важливим завданням гуманістичної орієнтованості змісту навчання є надання негуманітарним предметам людського й соціального змісту. Кожна навчальна дисципліна має відображувати світоглядну, спеціальну та гуманітарну підготовку. О. Мишак у своєму дослідженні вивела певну формулу освіти, яка виражає єдність наукового змісту, діалектичного методу та гуманістичної мети [22]. Однак у закладах вищої освіти багато уваги приділяють предметам професійного спрямування, а на формування громадської позиції та культурного розвитку особистості не залишається часу, що не може не впливати на загальний результат спеціальної підготовки.

Завдяки гуманістичній спрямованості освіти збагачується духовний світ особистості, розвиваються соціальні якості та механізм, який дає змогу передавати інформацію наступним поколінням, що здобувають освіту. Науковий світогляд розвиває систему зв'язків людини та природи, а гуманітарна спрямованість стимулює тих, хто навчається, займатись науковою творчістю. Розвиток творчих здібностей студентів залежить від

належного поєднання предметів гуманітарного та професійного спрямування та їх взаємодії через застосування міждисциплінарних зв'язків. Оптимізація процесу навчання гуманітарних дисциплін передбачає оновлення їх змісту, відмову від примітивності та схематизму викладання. Ми погоджуємося з думкою, яку висловлює О. Мишак, про те, що всі компоненти загальнокультурної та професійної підготовки повинні орієнтуватись на загальнолюдські цінності [22].

М. Бахтін наголошує, що технічні дисципліни, процес вивчення яких відбувається за законами логіки від загального до часткового відрізняються від гуманітарних тим, що останні необхідно «спочатку зрозуміти – потім вивчити» [1]. У процесі вивчення технічних дисциплін студенти повинні засвоїти зміст як сутність явища, а вивчення гуманітарних предметів вимагає формування змісту як результату розуміння. Сенсоутворення є ключовим процесом під час викладання та вивчення дисциплін гуманітарного циклу, метою якого виявляється спонукання тих, хто навчається до пошуку сенсів і подальшого обміну ними.

Потужний дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін розкривається через певний спектр їх дидактичних функцій. Виокремлення, систематизація та характеристика дидактичних функцій гуманітарних дисциплін дає підставу для ефективного застосування цих ресурсів у процесі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів задля формування позитивного ставлення студентів до процесу та результату навчальної діяльності, сприяння в засвоєнні змісту навчання, закладання основ успішності у подальшому навчанні, оптимізації навчального процесу.

Вітчизняна вчена Л. Белоусова [2] розкриває сутність дидактичного потенціалу через систематизацію дидактичних функцій, які, на думку дослідниці, можна поділити на чотири групи: функції формування позитивного відношення студента до процесу і результату навчання, функції сприяння засвоєнню змісту навчання, функції оптимізації навчального

процесу, функції, орієнтовані на формування успішності подальшого навчання студента. Перша група функцій, метою якої є розвиток позитивного ставлення до навчання, включає в себе, формування власних мотивів студентів до виконання навчальних дій, схвалення успішних дій, створення сприятливого емоційного фону для навчальної діяльності та підтримка зв'язку змісту навчання з життям. Вчена розкриває цей процес через призму школи, однак позицію автора можливо перенести і на систему вищої освіти.

У другій групі зібрано функції, що сприяють засвоєнню змісту навчання; ця група об'єднує наступні функції: візуалізація, тренінгова, корекційна, інтеграційна, адаптаційна, забезпечення своєчасної допомоги в оволодінні змісту навчання, компенсаторна. Третю групу складають функції, спрямовані на оптимізацію навчального процесу: контрольна, діагностична, моніторингова та функція інтенсифікації навчального процесу. У четверту групу об'єднані функції, сприяючі успішності подальшого навчання того, хто навчається. До цієї групи належать функції метапредметного й особистісного значення, значимість яких виходить за межі результативності поточного навчального процесу й має перспективний характер, сприяючи формуванню загальнонавчальних умінь і становленню пізнавальної діяльності студентів. До цієї групи віднесено такі функції: інструментальна, дослідницька, мобілізаційна, функція розвитку інтелектуальних умінь того, хто навчається, і формування його цілісного світогляду.

Потужний дидактичний потенціал гуманітарних дисциплін є незаперечним, однак визначальним чинником його ефективної реалізації у практиці навчання є свідома опора на ті чи інші дидактичні функції, істотні в ракурсі вирішення певного педагогічного завдання. Саме це становить основу проектування дидактичних ситуацій, у розв'язуванні яких застосування гуманітарних дисциплін становить центральний момент. Зі сказаного вище випливає, що формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності відрізняється певною специфікою: воно вимагає педагогічного обґрунтування, чіткої спланованості, виваженості й

обережності, точного добору засобів як з точки зору сприяння досягненню поставленої дидактичної мети, так і з точки зору врахування індивідуальних навчальних можливостей і потреб студентів. Позначена специфіка актуалізує проведення досліджень, спрямованих на розробку наукових основ ефективного застосування дидактичного потенціалу гуманітарних дисциплін, який виступає потужним засобом формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів завдяки своїй спрямованості на розвиток загального бачення взаємовідносин між людиною, суспільством і світом.

Крізь призму історичного минулого та передового психолого-педагогічного досвіду формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності набирає все більших обертів. Узагальнюючи вимоги та систематизуючи дидактичні функції гуманітарних дисциплін, пропонуємо врахувати важливі аспекти, що впливають на якість викладання цих предметів: формування цілісного світогляду особистості; активація власних психічних процесів; застосування загальнонаукових принципів; переплетіння між собою культури, науки та природи; повільне досягнення ефекту; відмінність мислення студентів, які навчаються технічним спеціальностям, і гуманітаріїв; особлива формула освіти, яка виражає єдність наукового змісту, діалектичного методу й гуманістичної мети; урахування шляхів оптимізації та дидактичного потенціалу. До важливих засобів реалізації сказаного треба додати те, що метою викладання гуманітарних дисциплін є дослідження людини, суспільства й культури. У процесі вивчення гуманітарних дисциплін студент звертається не лише до розуму, а й до почуттів, оскільки гуманітарне знання не достатньо лише вивчити, його необхідно відчувати. Отже, специфіка викладання гуманітарних дисциплін у контексті формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів полягає у формуванні в студентів наукових знань про людину, її місце в суспільстві, здатність самостійно розвиватися, а також має вплив на формування ключових компетентностей майбутніх спеціалістів.

Гуманітарні дисципліни вимагають створення необхідних умов для розкриття власного дидактичного потенціалу. Індивідуальні стратегії відкривають широкі можливості для психолого-педагогічних досліджень у плані пошуку нових шляхів розвитку особистості та реалізації її можливостей самостійно-пізнавальної діяльності. Доцільність застосування дидактичного потенціалу дисциплін гуманітарного циклу визначається можливістю створення дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі активізації особистісного ресурсу розвитку. Особливий науковий інтерес з психолого-педагогічної точки зору до вивчення особистісного ресурсу розвитку пояснюється, на наш погляд, усвідомленням реальної можливості через застосування цієї категорії оцінювати результативність застосування моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності та дидактичних умов, що забезпечують їх реалізацію.

Теоретичний аналіз проблеми, який базувався на відборі, зіставленні й аналізі філософської, психолого-педагогічної, соціологічної літератури, дає змогу зробити певні висновки.

Формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів активується в сучасному освітньому середовищі внаслідок переорієнтації вітчизняної освіти з процесу на кінцевий результат у практичному вимірі.

Трактування феномену самостійно-пізнавальної діяльності здійснено на основі зіставлення визначень і змісту таких педагогічних понять, як навчальна діяльність, самостійна діяльність, пізнавальна активність, самостійність пізнавальна.

Вивчення розбіжностей і специфіки основних підходів до змістового наповнення понять «самостійно-пізнавальна діяльність», «індивідуальні стратегії», а також розкриття потенціалу гуманітарних дисциплін дало змогу надати авторське визначення стрижневому поняттю нашої роботи – поняттю

про індивідуальні стратегії самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, які розуміємо як довгостроковий недеталізований інтегрований план реалізації діяльності, спрямованої на самостійне отримання знань, за урахування індивідуально-психологічних особливостей особистості, метою якого є формування гуманітарної компетентності.

Досліджено психолого-педагогічний контекст феномена самостійно-пізнавальної діяльності, конкретизовано класифікацію видів і типів цієї діяльності, уточнено зміст та описано структуру.

Визначено індивідуально-психологічні особливості особистості, котрі впливають на формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності, увагу акцентовано саме на тих, котрі зумовляють успішність навчання.

Розкриття дидактичного потенціалу дисциплін гуманітарного циклу визначає можливість розробки дидактичної моделі формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін на основі активізації особистісного ресурсу розвитку; дає змогу перевести у практичну площину застосування індивідуальних стратегій та створює необхідне теоретичне підґрунтя для розробки та активації механізмів формувальних впливів.

Елемент наукової новизни містять розроблені нами під час теоретичного аналізу трактування сутності понять «індивідуальні стратегії» та «самостійно-пізнавальна діяльність студентів». Психолого-педагогічне розуміння сутності цих понять відкриває перспективи для дослідження дидактичних умов і добору оптимальних засобів формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Література:

1. Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. Москва: Художественная литература, 1975. 504 с.

2. Белоусова Л. И., Олефиренко Н. В. Дидактический потенциал цифровых образовательных ресурсов для младших школьников. *Образовательные технологии и общество*. Казань, 2013. Вып.1. С. 586–598.
3. Бондаревська О. М. Методологічні підходи до розв'язання проблеми формування самостійно-пізнавальної діяльності студентів. *Педагогіка вищої та середньої школи*. Кривий Ріг, 2015. Вип. 44. С. 14–17.
4. Бондаревська О. М. Сутнісне розуміння самостійно-пізнавальної діяльності студентів як психолого-педагогічна проблема. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2015. № 52. С. 64–69.
5. Буряк В. К. Методологічний аспект побудови навчального процесу. *Вища школа*. 2007. № 1. С. 19.
6. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2003. 1728 с.
7. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб./ ред. В. Г. Кремень. Тернопіль: Навчальна книга-Богдан, 2004. 384 с.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология. Москва: Педагогика, 1991. 480 с.
9. Герасимова І. Г., Дерун В. Г. Гуманізація вищої освіти: досвід і проблеми. Вінниця, 2012. 112 с.
10. Гук О. Ф. Гуманізація освітнього процесу у вищому навчальному закладі. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. Київ, 2012. № 14. С. 179–181.
11. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения: монография Москва: Интор, 1996. 544 с.
12. Дистервег А. В. Избранные педагогические сочинения / пер. с нем. Москва: Учпедгиз, 1956. 378 с.
13. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 512 с.

14. Капитонова Т. А. Развитие познавательной самостоятельности младших школьников: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Саратовский гос. ун-т им. Н. Г. Чернышевского. Саратов, 1996. 20 с.
15. Ковальова К. Ю. Вимоги до організації самостійної роботи студентів педагогічних університетів у контексті Болонського процесу. URL: <http://vuzlib.com/content/view/412/84/> (дата звернення: 24.04.2018).
16. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособ. Харьков: Вища школа, 1990. 248 с.
17. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
18. Конюхова Н. А. Особливості організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. №4. С. 13–23.
19. Король В. М., Савченко О. П. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця. *Організація самостійної роботи студентів* / за ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токова. Черкаси: Видавництво ЧДУ, 2003. С. 9–29.
20. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность: учеб. пособ. 2-е изд. Москва: Политиздат, 1977. 304 с.
21. Малихін О. В. Сутність феномену «Стратегії навчання» у фаховій підготовці студентів філологічних спеціальностей. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Педагогічні науки*. Чернігів, 2016. Вип.133. С. 120–123.
22. Мишак О. О. Актуалізація гуманістичної складової у змісті навчання майбутніх біотехнологів агропромислової галузі. *Перший незалежний науковий вісник*. Київ, 2017. № 18. С. 32–35.
23. Остапенко С. А. Дидактичні умови формування соціальної компетентності студентів філологічних спеціальностей у процесі самостійної

навчальної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / ДВНЗ «КНУ» КП. Кривий Ріг, 2012. 324 с.

24. Ошорова Н. Б. Формирование познавательной самостоятельности младших школьников в условиях личностно-ориентированного образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Бурятский гос. ун-т. Улан-Удэ, 2001. 196 с.

25. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва: Педагогика, 1981. Т. 2. 416 с.

26. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.

27. Пиндик О. Г. Педагогічні умови розвитку пізнавальної активності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю (на матеріалі вивчення іноземної мови): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2003. 21 с.

28. Плигин А. А. Умение учиться и познавательные стратегии школьника. *Начальная школа. Плюс до и после*. 2008. № 8. С. 81–85.

29. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 424 с.

30. Ж.-Ж. Руссо: pro et contra. Идеи Жан-Жака Руссо в восприятии и оценке русских мыслителей (1752-1917) / сост. А. А. Златопольская. Москва: Издательство Русской христианской гуманитарной академии, 2005. 798 с.

31. Сергєєнкова О. П., Столярук О. П. Коханова О. П., Пасєка О. В. Загальна психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2012. 296 с.

32. Смирнова М. І. Дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т вищ. освіти АПН України. Київ, 2005. 287 с.

33. Стадник Г. В. Стратегія посилення самостійної роботи студентів у контексті приєднання України до Болонського процесу: матеріали всеукр. наук.-метод. конф., 14-15 груд. 2004 р. Харків: ХНАМГ, 2004. 243 с

34. Сухомлинський В. О. Вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 3. 671 с.
35. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: учеб. пособ. Москва: Академия, 1998. 288 с.
36. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / авт.-уклад. С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л. А. Чепа, Н. В. Чепелева; за ред. М.-Л. А. Чепи. Київ, 2010. 302 с.
37. Управление познавательной деятельностью учащихся / под ред. П. Я. Гальперина, Н. Ф. Талызиной. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1972. 262 с.
38. Усова А. В. Влияние системы самостоятельных работ на формирование у учащихся научных понятий: дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00. 02 / Челябинский гос. пед. ун-т. Челябинск, 1969. 481 с.
39. Унт И. Э. Дифференциация и индивидуализация обучения Москва: Педагогика, 1990. 192 с.
40. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / пер. с англ. Санкт-Петербург: Ювента, 1999. 317 с.
50. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. Київ: Академія наук УРСР, 1973. 600 с.
51. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 24–28.
52. Шамова Т. И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности. *Новые исследования в педагогических науках*. 1974. № 24. С. 20–23.
53. Щепова Д. Р. Особливості вивчення соціально-гуманітарних дисциплін у контексті формування професійних ціннісних орієнтацій студентів-аграрієв. *Вісник Запорізького національного університету*. Запоріжжя. 2012. Вип. 2. С. 148–151.
54. Эльконин Д. Б. Детская психология: развитие ребенка от рождения до 7 лет. Москва: ГУПИ МП РСФСР, 1960. 328 с.

55. Boulding K. E. General Systems Theory – The Skeleton of Science. *Management Science*. URL: <http://pcp.vub.ac.be/books/Boulding.pdf> (Last accessed: 17.03.2018).

56. Konrad K., Wagner A. Lernstrategien für Kinder. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren, 1999. 124 P.

57. Friedrich H., Mandl H. Lern - und Denkstrategien - ein Problemaufriß, 1992. 280 P.

58. Schiefele U., Pekrum R. Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Göttingen: Hogrefe, 1996. P. 249–278.

59. Shuell T. The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*. 1988. № 13. P. 276–295.

Фурт Дар'я Володимирівна,

ТЕРМІНОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ СТУДЕНТІВ, ЯК ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНА ПРОБЛЕМА

Професійна картина світу у майбутніх фахівців складається в результаті різних процесів пізнання, ґрунтується на професійних знаннях та вміннях в певній предметній області, являє собою упорядковану інформацію про фрагмент дійсності та визначається як система понять, що фіксується в мові як система термінів. Важливим аспектом у навчальній діяльності студентів є розвиток навичок роботи з термінологічними словниками та закріплення термінологічного мінімуму з певної галузі знань.

Викладання професійної термінології в багатьох випадках зводиться до введення нових лексичних одиниць в процесі читання спеціальних текстів як носіїв інформації. У подібній ситуації необхідність оптимізації процесу навчання термінологічної лексики стає очевидною. З методичної точки зору, процес сприйняття профільних текстів ускладнюється особливостями їх змістовного аспекту – значною концентрацією спеціальної лексики, малознайомої або повністю невідомої студентам.

У сучасному світі відбувається бурхливий розвиток усіх галузей науки та техніки; відбувається їх інтеграція та взаємообмін. І з цього приводу Г. Клаус зауважував, що наука знаходить усе надійніші знаки, за допомогою яких вона відображає дійсність, ненадійні та плінні слова поступово зникають з науки [20, с. 80].

Інтерес до вивчення мови науки, зокрема термінології, як цілого лексичного пласту, незмінно зростає, що обумовлено небувалим сплеском терміно-освіти. Є. Петрова зазначає, що нові терміни, особливо в області гуманітарного знання, стають прикметами формування нового типу наукового бачення світу, становлення нової парадигми, трансформації світоглядних установок, дифузії та інтеграції методологій різних галузей [35, с. 47].

Слід зазначити, що термінології, складаючи основний пласт сучасної мови науки, є предметом дослідження багатьох робіт лінгвістичного, логічного і когнітивного змісту. Існує думка, що стан термінології відображає ступінь розвитку науки, а терміни кожної галузі науки формують свої системи, які визначаються, в першу чергу, понятійним зв'язками професійного знання при прагненні висловити ці зв'язки мовними засобами [14, с. 8-13.]. Тож, термінологія в широкому сенсі слова сприймається нами як частина словникового складу мови, яка охоплює спеціальну лексику та застосовується в сфері професійної діяльності людей.

Визначенням поняття «термін» займалися наступні науковці: О. Реформаторський, В. Ярцева, В. Лейчик, О. Селіванова, З. Комарова, Л. Алексеев, А. Барандеев, В. Винокур та інші.

Термінологія має велику історію, але поняття «термін» в науці сформувалося на початку XX століття. На сьогоднішній день єдиного визначення поняття «термін» та «термінологія» не існує. Т. Кияк наголошує, що термін, як і всі інші мовні універсали, важко піддається дефінуванню [19, с. 50].

У «Словнику української мови» поняття «термін» визначено як слово або словосполучення, що означає чітко окреслене спеціальне поняття якої-небудь галузі науки, техніки, мистецтва, суспільного життя тощо, як слово чи вислів, що вживається в тому чи іншому середовищі, на певній території, людьми певного фаху [47, с. 88.].

У сучасній лінгвістиці існують наступні визначення слова «термін». Термін – це слово чи словосполучення, що точно позначає певне поняття, яке застосовують в науці, техніці, мистецтві. Аналогічну дефініцію дає словник лінгвістичних термінів Д. Розенталя та М. Теленкової [44, с. 470]. О. Реформаторський зазначає, що будь-який термін є словом, але не будь-яке слово є терміном, і тому має обмежену сферу вживання [43].

Б. Головін визначає термін як слово чи підрядне словосполучення, що має спеціальне значення, виражає та формує професійне поняття та

застосовується у процесі пізнання й освоєння наукових та професійно-технічних об'єктів й відносин між ними [9, с. 124]. У словнику за редакцією П. Штепа термін (від лат. *terminus* – границя – межа) – це слово або сполучення слів, що позначає спеціальне поняття, уживане в науці, техніці чи мистецтві. У сучасній логіці термін часто вживається як загальне ім'я «іменників» мови логіко-математичних вираховань, що виражають при інтерпретації елементи предметної області [50, с. 36].

Однак, всі ці визначення викликають питання з боку деяких дослідників, які ставлять під сумнів те, що усі терміни утворюються на базі іменника, адже, на їх думку, основою для утворення терміна можуть слугувати прикметники, дієслова та інші граматичні класи слів. Так, З. Комарова розглядає термін як «інваріант» (слово або словосполучення), яке позначає спеціальний предмет або наукове поняття, обмежене дефініцією та місцем у певній терміносистемі. Науковець розрізняє одиниці термінів з семасіологічних позицій, стверджуючи, що терміни, які позначають спеціальні предмети, тобто на передній план у їхній семантиці виступають денотати, які виражають наукові поняття, тобто головним в їхній семантиці виступає сигніфікат [22, с. 3-13].

Л. Лемов пропонує таку узагальнену дефініцію поняття «термін» – це мовна одиниця (слово або словосполучення) переважно субстантивного характеру, яке конвенційно співвідноситься з поняттям й предметом професійної галузі та служить для концентрації, фіксування, збереження та передачі професійної інформації [26].

Узагальнюючи, можна віділити декілька підходів до розуміння поняття «термін». Прихильники структурного підходу розглядають термін як особливе слово, яке протиставляється за своєю семантичною і граматичною структурою загальновживаному. Прихильники функціонального підходу поставили під сумнів таке трактування поняття та дотримуються думки про те, що термін – це функція, тип вживання лексичної одиниці. Цієї думки дотримуються наступні вчені: Б. Головін, В. Лейчик, Т. Кияк та інші.

Узагальнюючи різні точки зору на дану проблему, можна окреслити поняття «термін», як слово або словосполучення, яке виражає спеціальне поняття науки, техніки або іншої галузі людської діяльності, та має дефініцію, яка розкриває ті ознаки цього поняття, які є релевантними саме для цієї галузі.

В. Даниленко стверджував, що зміст терміна розкривається його дефініцією на основі виділення необхідних та достатніх ознак поняття. Зміст слова розкривається через його лексичне значення, яке не припускає логічного виділення ознак поняття; у слові у порівнянні з терміном менш визначений об'єм поняття, без застосування кількісних характеристик [12, с. 29].

Тож, для повного розуміння поняття «термін», необхідно знати його ознаки. На думку А. Реформатського, однією з основних характеристик терміна є системність, адже термін входить до системи понять відповідної галузі знання. Ця система – термінологія, поза нею слово втрачає свою характеристику терміна. Якщо звичайні слова мови є також системними то це не означає, що їхня системна характеристика математично ідеальна. І при словотворенні, й при зміні слова ми постійно натрапляємо на порушення парадигм. Усе це не відповідає сутності терміна, що має бути і лексично, і морфологічно виключно систематичним, здатним утворювати похідні і бути максимально парадигматичними. У кожній термінології термін співвідноситься з тими чи іншими поняттями і в кожного терміна є своє поле термінології. Поле для терміна – це дана термінологія, за межами якої слово втрачає свою характеристику терміна. [43, с. 51].

Д. Лоте висував до науково-технічного терміна наступні вимоги: системність – кожний термін входить до певної терміносистеми, у якій має своє значення, поза певної галузі термін може мати інше значення; незалежність від контексту; однозначність (абсолютна чи відносна); точність – термін повинен якомога повніше та точніше характеризувати поняття, яке він позначає; стислість [30, с. 72-76]. Хоча дві останні вимоги часто

вступають одна з одною в протиріччя і при утворенні терміна однією з них нехтують.

Ми звертаємо увагу на той факт, що науковець враховував реальні особливості функціонування терміна в науковому тексті. Важливо зазначити також, що принципи Д. Лоте й на сьогоднішній час є дуже актуальними й ними користується більшість термінознавців.

Серед існуючих на сьогодні характеристик терміна можна виділити наступні:

- термін повинен буди однозначним (Р. Будагов, Т. Секунда); повинен мати тенденцію до однозначності (В. Даниленко, Л. Кутіна); однозначний у межах певної термінологічної системи (О. Реформатський, Т. Панько);
- термін повинен бути точним та незалежним від контексту (Т.Секунда, О.Толикіна);
- термін має бути стилістично нейтральним (О. Реформатський);
- термін має бути системним;
- у терміні повинна бути чітка дефініція, цієї думки дотримуються майже усі сучасні дослідники;
- термін не повинен мати у межах однієї терміносистеми синонімів чи омонімів.

Важливо зазначити, що деякі вчені, розробляючи характеристики терміна, розглядають так званий «ідеальний термін».

Дуже спірним питанням є питання позаконтекстності та однозначності. Хоча для терміна, з одного боку, характерна співвіднесеність з точно визначеним поняттям і прагнення до однозначності, внаслідок чого ряд термінів набуває незалежності від контексту, це ще не означає, що терміни абсолютно не залежать від контексту, бо в ньому виявляється їх значення. Стверджуючи таким чином положення про незалежність значення терміна від контексту, мовознавці мають на увазі термін взагалі, тобто термін надгалузевий. Будь-який термін, – зазначає Р. Проніна, – слід розглядати не як відокремлену смислову одиницю поза всякого зв'язку з оточуючими його

словами і контекстом в цілому, а як слово, за яким закріплено певний технічне значення, але яке може змінити свій зміст в залежності від тієї галузі, в якій воно використано [37, с. 8].

Інші вчені вважають, що для терміна контекст не потрібний, оскільки термінолог має справу не з контекстом, а з термінологічним полем, яке замінює собою контекст. Тож, на думку А. Реформаторського, терміни можуть жити поза контекстом, якщо відомо, членами якої термінології вони є [42, с. 51]. Через приналежність до певної термінології термін отримує однозначність і незалежність від контексту, на відміну від слова «не терміна» [41, с. 103].

Говорячи про системність терміна, важливо зазначити, що системна складова терміна нерідко вважається однією з базових. А. Реформаторський вказує, що з одного боку, це системність понятійна, логічна, що впливає з системності понять самої науки, з іншого – системність лінгвістична, системність мовних одиниць, що виражають ці поняття [40].

М. Блох у своїй книзі «Теоретичні основи граматики» пише, що система є упорядкована сукупність елементів, об'єднаних деякою загальною функцією. Так, сукупність термінів, впорядковані в структуру та об'єднані спільною функцією утворюють терміносистему. Будь-яка система має внутрішню ієрархію, яка виражається в характері зв'язків її компонентів, і немає системи без структурної співвіднесеності елементів, як і немає структури без системи елементів, характер співвіднесеності яких вона виражає [4].

В. Лейчик виділяє наступні групи термінів всередині системи:

1) основні терміни – це терміни, що позначають основні поняття певної галузі знань або діяльності;

2) складні терміни – терміни, що позначають складні поняття (поняття, що представляють собою логічний твір основних або похідних понять системи певної галузі знань або діяльності);

3) базові терміни – терміни, що позначають поняття, запозичені в систему понять певної галузі знань або діяльності з системи понять області, яка лежить в основі (утворює базу) даної галузі знань або діяльності;

4) залучені терміни – терміни, що позначають поняття, запозичені в систему понять певної сфери знань або функціонування з системи понять прикордонної сфери знань, досвіду чи діяльності [27, с. 30].

У роботах В. Лейчика поняття системності розглядається з точки зору трьох принципів конструювання: формально логічного, лінгвістичного і гносеологічного. Перший принцип сприяє організації термінології з позицій логічних категорій роду-виду, частини-цілого, причини-слідства, простого-похідного тощо. Другий принцип передбачає розгляд власних ресурсів мови як основи термінотворення. Третій принцип знаходиться в стадії становлення [27, с. 130-133]. С. В. Гриньов використовує термін «термінологія», а не терміносистема. Він відносить поняття системності до області функціонування термінів і пов'язує його з евристичною функцією терміна, частиною якої, на його думку, є систематизуюча функція, яка полягає в тенденції закріплення за термінами системи понять певної галузі знання [11, с. 221].

Необхідно також приділити увагу синонімії термінів. Деякі вчені, наприклад, Є. Толикіна, що виключають наявність синонімії, стверджують, що мова науки неемоційна, тому терміни можуть включатися в синонімічні ставлення тільки як дублети [48, с. 57–67.]. На їхню думку, термінологічна синонімія відрізняється від загальномовної тим, що не виконує стилістичних функцій. Так, синоніми в термінології співвідносяться з одним і тим же поняттям і об'єктом, однак не характеризують різні його властивості, а лише освіщують один і той же предмет з різних позицій, але під різним кутом зору.

Ряд відомих лінгвістів, наприклад В. Гак та В. Лейчик, вважають синонімію проявом варіантності. Вони вважають, що про синоніми можна говорити лише з точки зору системи мови в цілому [8, с. 48].

Відомо, в мові науки і техніки часто зустрічаються терміни, які схожі за своїм значенням або означають одне і те ж. Такий стан речей не дає підстави говорити про термінологічну синонімію як негативне явище або взагалі її заперечувати.

Дефініція термінів – це унікальне логічне і мовне явище, в якому мова та мислення взаємодіють, удосконалюючи один одного. Дефініцію можна назвати своєрідним «мостом взаєморозуміння», оскільки вона пов'язує старе знання з новим, бере участь у передачі досвіду від покоління до покоління, допомагає спілкуванню фахівців усіх галузей знань, сприяє ефективності та успішності когнітивної діяльності людини.

Слід зазначити, що в логіці і термінознавстві існує ряд вимог до дефініції.

1. Дефініція повинна бути точною, що не містить двозначностей і чітко відмежовує поняття від однотипних і подібних понять. Для відповідності цій вимозі необхідно, щоб дефініція містила тільки істотні ознаки поняття. З цією метою поняття визначається через найближчий рід і видову відмінність. Видовою відзнакою повинна бути ознака або група ознак, властивих тільки даному поняттю та відсутніх в інших поняттях, що відносяться до того ж роду.

2. Дефініція повинна бути сумірною поняттю, тобто не надто широкою і не дуже вузькою.

3. Дефініція не повинна містити логічного кола, тобто поняття не повинно визначатися за допомогою такого поняття, яке саме стає зрозумілим тільки за допомогою поняття, яке визначається.

4. Дефініція не повинна бути логічно суперечливою, коли перераховані в дефініції ознаки виключають одна одну. Таке визначення нічого не визначає, логічне протиріччя руйнує думку.

5. Дефініція не повинна бути негативною, тобто вона не повинна складатися з переліку ознак, відсутніх у поняття, так як такий перелік не розкриває зміст поняття. Це правило впливає з основного завдання

визначення. Мета визначення полягає в тому, щоб відповісти на питання, чим же є цей предмет, який відображається в понятті, а для цього необхідно в позитивній формі перерахувати його істотні ознаки. Негативні визначення не вказують істотних ознак предмета. Вони лише висловлюють такі ознаки, які не належать даному предмету, і нічого не кажуть про те, які ознаки притаманні йому. Однак коли є неможливим знайти істотні ознаки або коли саме заперечення чітко відмежовують дане поняття від інших, то негативні визначення можуть використовуватися в якості допоміжних [23, с. 467-468].

Тож, єдиних вимог до терміна не існує, кожен науковець розробляє свою власну систему характеристик терміна або притримується існуючої.

За визначенням І. Зимньої, іноземна мова як будь-яка мовна система є суспільно-історичним продуктом, у якому знаходить відображення історія народу, його культура, система соціальних відносин, традицій тощо. Мова функціонує, живе та розвивається у суспільній свідомості, у свідомості народу, який говорить на певній мові [17].

О. Леонтьєв називає мову важливим компонентом національної культури. Опановуючи іноземну мову, з погляду науковця, людина формує в своїй свідомості властивий відповідному народу образ світу. Мова стає засобом досягнення взаєморозуміння тільки за подібних картинах реальності, сформованих у свідомості взаємодіючих осіб [29].

Іноземна мова характеризується низкою характерних ознак. Так, у своїй роботі І. Зимня виокремлює певні відмінності між іноземною мовою та рідною. Першою відмінністю є напрямок шляху оволодіння. Рідній мові характерний шлях «знизу-вгору», тоді як для іноземної мови – «зверху вниз». Рідна мова засвоюється несвідомо і ненавмисно, а іноземна – починаючи з усвідомлення [17].

Суттєвою відмінною особливістю оволодіння та володіння іноземною мовою є одностороннє «включення» в комунікативну, а не в предметно-комунікативну діяльність. Студенти часто спілкуються українською мовою тільки під час занять і не використовують її у своїй безпосередній предметній

діяльності. Це призводить до того, що, наприклад, слово іноземної мови живе в мовній свідомості студента тільки у своїй абстрактно-логічній, понятійній сфері, що може слугувати однією з причин слабкості збереження іншомовного терміна в пам'яті, труднощів його актуалізації [18, с.53].

Сказане співвідноситься з такою особливістю, як можливість реалізації іноземною мовою всієї сукупності функцій, які здійснює рідна мова. На думку І. Зимньої, оволодіння рідною мовою – стихійний процес, яким людина оволодіває не через свідоме прагнення знати мову, а завдяки стихійному процесові розвитку мислення в онтогенезі. Засвоюючи рідну мову, особа «присвоює» знаряддя пізнання дійсності. У цьому процесі природно задовольняються та формуються специфічні людські (пізнавальні, комунікативні та інші соціальні) потреби [18, с.53].

Т. Ауербах зазначає, що на відміну від інших навчальних предметів іноземна мова є одночасно і метою і засобом навчання [2, с.21].

У методиці викладання іноземної мови науковці виокремлюють три основні компоненти. Лінгвістичний – включає мовний, мовленнєвий і лінгвокраїнознавчий матеріал. Психологічний – основа формування навичок та умінь використання мови, яку вивчають, із підвидами мовних навичок (вимови, граматичних, лексичних, орфографічних), а також мовленнєвих умінь, пов'язаних із розумінням мовлення на слух, говорінням, читанням і письмом. [46, с. 9].

Психологічні основи сприяють правильності застосування різних методів навчання на певному етапі, певної вікової категорії, певного фахового спрямування.

Це дає оптимальні результати засвоєння навчального мовленнєвого матеріалу і сприяє його перетворенню на мовленнєву модель у практичній діяльності.

Л. Селіверстова згадує про чинники, що визначають процес викладання, як-то: цільова настанова, вікові особливості слухачів (студентів), їхня попередня підготовка, об'єктивні умови викладання тощо, які

опираються на психологічну основу [46, с. 9]. Автор також наголошує на тому, що навчання української мови як іноземної вимагає водночас практичного оволодіння законами мови й мовлення в короткий термін, що й пояснює важливе значення лінгвістичної та психологічної основ навчання. Науковці розглядають діалектичну єдність мови і мислення як єдність форми і змісту. Дійсно, наші думки оформлюються через мову. Навчати мови – це не означає навчати іншого способу мислення, а, радше, навчити викладати свою думку чужою мовою так, щоб був зрозумілий зміст думки. Зв'язок української мови, яку вивчає студент як іноземну, і мислення, сформованого рідною мовою, безперечно, функціонує таким чином, що новий спосіб мислення формується засобом української мови через набуття певного життєвого або фахового, теоретичного або практичного досвіду сучасної реальності. Отже, не можна навчити іншомовного мислення, а можна розвивати мислення майбутнього фахівця українською мовою. Перед викладачем постає завдання навчити іноземця користуватись українською мовою у процесі формування його загальнолюдських і фахових знань. У науковій літературі дослідники оперують термінами «мовне мислення» і «мовленнєве мислення» як синонімічними, часто є взаємозамінними терміни «мовне» – «мовленнєве», «мислення» – «свідомість», «лінгвістичне мислення» – «лінгвістична компетентність».[46, с. 9].

Навчальна діяльність також визначається як один із видів інтелектуальної діяльності, яка має структурні компоненти: мотивацію; навчальні завдання в певних ситуаціях та різній формі завдань; навчальні дії; контроль, що переходить в самоконтроль; оцінка, що переходить у самооцінку [16].

На думку О. Леонтєва мотиви, диференціюють діяльності, утворюють психологічну відмінність між ними, діяльності класифікуються, упорядковуються, навіть відокремлюються одна від одної саме за ознакою мотиву [28].

Мотиви діяльності, зокрема засвоєння термінологічних одиниць, мають двояку функцію. Вона полягає в тому, що мотиви – це те об'єктивне, що спонукає та спрямовує на себе діяльність. У цьому й полягає спонукальна функція мотивів. Інша функція полягає в тому, що цілі, на які спрямовуються дії, і зміст цих дій набувають особливого значення для самого суб'єкта діяльності. Таку функцію О. Леонтьєв називає «функцією смислоутворення». Під «смислоутворенням» він розуміє надання окремим діям, окремим утриманням цих дій особистісного сенсу [28].

Залежно від індивідуальних психологічних особливостей та якостей особистості в іноземних студентів формується певний спосіб виконання діяльності в процесі пізнання, шлях пізнання світу, або когнітивний стиль. Дослідники виокремлюють різну кількість когнітивних стилів. Вони співвідносяться з психологічними характеристиками типу особистості та якостями людини. Слідом за І. Колесниковою й О. Долгін [21], ми вважаємо, що основними когнітивними стилями, які іноземні студенти використовують під час навчання української мови, є такі: польова незалежність / залежність; домінувальна роль однієї з півкуль головного мозку; толерантність; рефлексивність або імпульсивність; візуальний або слуховий стилі.

Грунтуючись на дослідженнях Г. Пригіна [38, с. 48-52.] і А. Реана [39], виділяють три типи студентів по стилю (Класифікація за ступенем самостійності) їх навчальної діяльності: «автономних», «залежні», «невизначені». Для «автономних» студентів характерні наполегливість, цілеспрямованість, розвинений самоконтроль, впевненість в собі, схильність до самостійного виконання роботи. Навчальна діяльність «залежних» пов'язана в основному з орієнтацією на підказки, вказівки і поради викладача. У «невизначених» приблизно в рівній мірі виражені особливостей обох типів.

Важливим чинником є також рівень засвоєння термінології. У психології «засвоєння» тлумачать як процес відтворення історично сформованих, загально вироблених способів поведінки, знань, умінь та

навичок; процес їх перетворення у форми суб'єктивної діяльності [6, с. 560]. Тож «засвоєння» – це процес прийому, осмислення, збереження отриманих знань та використання їх у формі вмінь розв'язувати нові завдання. Відтак, «засвоєння» – комплексне та багатовимірне поняття, яке можна розглядати з кількох позицій.

І. Зимня визначає «засвоєння», з одного боку, як механізм формування людиною індивідуального досвіду через набуття загальноісторичного досвіду як сукупності знань, узагальнених способів діяльності, моральних норм, яких людина дотримується упродовж життя; з іншого, «засвоєння» – це складна інтелектуальна діяльність людини, яка характеризується усіма пізнавальними процесами, які забезпечують прийом, смислове оброблення, збереження та відтворення прийнятої інформації [15, с. 307].

Багато психологів (В. Давидов, Л. Замков, І. Зимня, Н. Менчинська, С. Рубінштейн та ін.) тлумачать «засвоєння» як результат навчання. Розглядаючи проблему засвоєння термінології, необхідно зазначити, що володіння термінологією – це здатність оперувати термінами у процесі діяльності.

На практиці засвоєння термінології пов'язане з певними труднощами. Науковці по-різному обґрунтовують цей процес, під яким розуміють здатність студентів виконувати деякі цілеспрямовані дії для розв'язання низки завдань. Однак науковці мають одну спільну ідею: процес засвоєння, крім сприйняття та осмислення термінологічних одиниць, повинен передбачати і діяльність. Інакше кажучи, якщо студент здатний застосовувати отримані знання для розв'язання нових завдань у нових ситуаціях, можна стверджувати про те, що знання були засвоєні.

Процес отримання, накопичення та оброблення інформації починається зі сприйняття, результати якого залежать як від об'єкта сприйняття, так і від індивідуальних особливостей студента, який характеризується своїми потребами, можливостями, інтересами, власним ставленням до об'єкту сприйняття.

У психології «діяльність» розглядається як єдність мотиваційного, цільового та виконавчого аспектів, хоч її основою – початком – є мотиваційно-спонукальна сфера, яка визначається діями людини. Тобто, ті почуття та емоції, які переживає студент під час засвоєння нової термінології, впливають на процес прийому та опрацювання інформації, надаючи усій його діяльності певний емоційний тон. Саме відчуття, які переживає студент, виконують як сигнальну функцію, інформуючи про важливість інформації для певного студента, так і регулятивну функцію, управляючи подальшим перебігом сприйняття. Оскільки сформоване позитивне ставлення до вивчення нових термінологічних одиниць здатне значно покращити якість засвоєння, необхідно залучати до загальної структури етапів засвоєння й етап створення позитивного ставлення до матеріалу, який сприймається.

У роботі І. Зимньої до етапу ознайомлення, який у роботах С. Рубінштейна отримав назву «сприймання», виокремлено етап формування позитивного ставлення студентів до матеріалу. Відповідно, І. Зимня пропонує п'ять етапів у структурі процесу засвоєння нової інформації: позитивне ставлення, ознайомлення, опрацювання, запам'ятовування та збереження [16, с. 312].

Для забезпечення успішності засвоєння термінології важливим є етап осмислення, тобто опрацювання. С. Рубінштейн наголошує, що засвоєння нової інформації є не лише постійне осмислення – залучення до нових смислових зв'язків, але й переосмислення її. Важливо, щоб відбувалося не лише «повторне», але й вільне відтворення матеріалу. Адже, уточнюючи, формуючи свою думку, студент водночас міцно її запам'ятовує [45, с. 64.].

Отже, самостійне та творче використання студентами нової термінології у їх діяльності повинно бути спеціально передбачене викладачем.

У практиці оволодіння мовами, навчання характеризується заучуванням матеріалу, тобто опирається на довільну пам'ять, оскільки воно

визначається системою усвідомлених цілей та мотивів. Проте поза увагою лишається той факт, що пам'ять – це результат пізнавальної діяльності суб'єкта, який залежить від того, наскільки якісно було проведено перцептивне та семантичне оброблення.

Досвід доводить, що система роботи із засвоєння термінів, яка ґрунтується на дії механізмів мимовільної пам'яті, підвищує ефективність засвоєння за менших фізичних та часових затрат з боку студентів, чого немає за основного акценту на довільну пам'ять – побудоване на вольовому зусиллі та «повторювальному» засвоєнню термінів.

Однак, для продуктивної діяльності крім мотивації, необхідна й самомотивація – здатність спонукати самого себе до тієї чи іншої роботи. За допомогою високого рівня розвитку самомотивації студенти завжди намагаються бути успішними, а навчання сприймають не як рутину, а як цікаве спілкування та взаємообмін думками.

Для досягнення основної мети навчання термінології – занесення термінів у довготривалу пам'ять для подальшого їх використання – необхідна активність студента на усіх рівнях навчання.

Навчання учнів-іноземців термінології постає як комплексний динамічний процес, який реалізується в трьох аспектах: загальнодидактичному (горизонтальному: «від центру до периферії» – від української мови до інших загальноосвітніх, передусім, загальнонаукових предметів); професійно-дидактичному (вертикальному: переклад мови науки з загальноосвітнього рівня на науково-професійну мову вузівського рівня); лінгводидактичному (вивчення мови постає в загальнодидактичних поняттях).

Однак відомо, що опанувати іноземну мову – означає навчитися мислити на цій мові. Це справедливе твердження, сформульоване М. Берліц, передбачає спільний пошук способів подолання порушень екстрапсихологічними чинниками психологічних закономірностей оволодіння та засвоєння мови [1, с. 15].

У ХІХ столітті психологія внесла багато нового в методику викладання іноземних мов. Як приклад, можна назвати погляди В. Вундта на психологію мови і почуттів. Пізніше в психології був накопичений великий теоретичний матеріал, встановлено закономірності, що проявляють себе як у засвоєнні й оволодінні мовою, так і у вивченні будь-якого предмета. Г. Ведель виокремлює такі закономірності: теорія єдності свідомості та діяльності; теорія поетапного формування розумових процесів; теорія установки; концепція відкритого та прихованого способу навчання; теорія ступеня інтенсивності стану збудження учнів в процесі навчання; концепція внутрішнього мовлення та латентної артикуляції, основного механізму як словесного, так й образного мислення; теорія латентної вербалізації [7].

На думку О. Кулик, формування свідомої, психологічно зрілої, соціально мобільної та успішної у професійній діяльності особистості можливо за умов удосконалення освітнього процесу, через підвищення рівня навчання мови, розв'язанням актуальних навчально-методичних проблем, комплексної реалізації підходів до навчання [24].

Г. Дідук-Ступ'як запропонувала дефініцію «підходу до навчання мови», визначивши його як стратегічну концентричну систему, яка складається із закономірностей, принципів, форм, методів, прийомів роботи з мовним та мовленнєвим матеріалом [13, с. 80 – 86.]. Тож, «підхід до навчання мови» детермінує та об'єднує всі інші лінгводидактичні категорійні поняття.

Н. Голуб, наголошує, що «підхід до навчання» – це загальна концептуальна позиція, що визначає системну організацію й самоорганізацію освітнього процесу, домінуювальну ознаку, роль, статус та особливості взаємодії всіх компонентів його відповідно до конкретних навчальних і виховних цілей [10]

О. Кулик приділяє велику увагу саме особистісно орієнтованому підходу і підкреслює, що його сутність полягає в усвідомленні педагогом багатогранного складного світу психічних та соціальних якостей студентів;

тобто усвідомлення людини як системи, що визначає психічні особливості особистості. Особистісно орієнтований підхід передбачає насамперед те, що вся методична система – об'єктивність складності дібраного навчального матеріалу, організація, методи й прийоми – впливає на особистість студента-іноземця, ґрунтується на врахуванні його потреб, мотивів, інтересів, інтелекту, інших вікових та індивідуально-психологічних особливостей [24].

Формуючи систему термінологічної компетентності студентів-іноземців у процесі навчання української мови, одним із завдань є активізація пізнавальної діяльності студента, яка передбачає перенесення центру ваги з передачі готових знань на розвиток творчих. Розв'язанню цієї проблеми сприяє побудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу.

Закономірність переходу до компетентнісної моделі освіти, як вважають В. Болотов та В. Серіков, визначається тим, що традиційна модель – дисгармонійна, оскільки замість цілісного соціокультурного досвіду студенти фактично освоюють лише частину його, передусім знаннєвий компонент [5, с.8-14.].

Перевагами компетентнісного підходу є узгодження спільних цілей навчання з особистими установками студентів; налаштування студентів на свідоме навчання; озброєння студента практичними мовними знаннями, що підвищує мотиваційний рівень вивчення мови; формування особистості, готової до будь-яких видів соціальної комунікативної взаємодії.

Формування компетентностей ґрунтується на досвіді діяльності того, хто навчається. Цей погляд, заснований на досягненнях теорії навчання (Ж. Піаже, Л. Виготський, П. Гальперін, Н. Талізїна та ін.), поділяють багато європейських та українських науковців. Не можна засвоїти термінологічні одиниці української мови, не використовуючи їх у спілкуванні.

Тобто компетентність – це результат освіти, який виражається в оволодінні студентами-іноземцями конкретними способами діяльності. Компетентність – не простий набір знань та вмінь, а складно організовану, ієрархічну структуру, яка утворює цілковито нову якість, що проявляється в

узаємодії особистості зі своїм соціокультурним оточенням. Компетентна людина – ініціативна, здатна до співробітництва, роботи в групі, уміє оцінювати ситуацію, логічно мислити, добувати, відбирати й аналізувати інформацію. Індивід може стати компетентним тільки після отримання ним адекватної інформації, знань і практичного досвіду.

3. Бакум наголошує, що в основу будь-якого підходу покладено зазвичай одну вихідну ідею. Так, для системного чи не найважливішою є позиція тісного зв'язку і взаємозумовленості всіх явищ дійсності та пізнання, їх системного характеру. Лінгвістичне обґрунтування методики навчання української мови для іноземців впливає передовсім із системного характеру мови, із вимоги вивчати не ізольовані факти, а систему мовних явищ. Інакше кажучи, здійснювати відбір тих мовних одиниць і явищ, які у своєму поєднанні забезпечують процес спілкування, і таких форм роботи, які дають змогу студентам послуговуватися в мовленні конкретним мовним матеріалом [3, с. 226-232].

Н. Голуб наголошує, що реалізація головної мети сучасної освіти – підготувати людину до майбутньої діяльності в суспільстві – неможлива без зосередження зусиль на понятті діяльності. З огляду на це сутність сучасної освіти розглядають як діяльність, що визначається рівнем розвитку діяльнісних структур особистості й водночас «працює» на розвиток діяльнісних здібностей. Науковець акцентує увагу на те, що сьогодні в активний ужиток педагогів увійшли поняття «навчальна діяльність», «рефлексія», «мисленнєва діяльність», «мовленнєва діяльність». Сучасні дослідники загальних і специфічних проблем освіти наголошують, що нині немає потреби у нагромадженні студента певним обсягом знань, інформації, значно важливіше допомогти йому освоїти види діяльності, володіючи якими, він зможе самостійно добувати необхідну інформацію [10].

Тож наступним підходом до розвитку термінологічно компетентності студентів-іноземців є діяльнісний, що ґрунтується на положеннях психологічної теорії діяльності А. Леонтьєва, який наголошував, що лише у

процесі діяльності людина створює себе саму. О. Пасічник, узагальнюючи погляди науковців на означене питання, зазначає, що діяльнісний підхід передбачає зорієнтованість навчально-виховного процесу безпосередньо на особистість студента та потребує врахування його індивідуальних особливостей. На практиці сутність підходу полягає в персоналізації педагогічної взаємодії, яка передбачає відмову від рольових масок, адекватне включення особистісного досвіду (почуттів, переживань, емоцій, відповідних до них дій і вчинків) майбутніх фахівців. Пріоритет особистості не тільки не применшує ролі викладача, але й робить його завдання ще складнішим, підвищує вимоги до нього як організатора навчального процесу. Реалізація діяльнісного підходу потребує переведення студентів на позицію суб'єктів пізнання, співпраці та спілкування на основі використання педагогічного прийому «рівності викладача і студентів» [32, с. 154–159].

Ми вважаємо за необхідне використовувати також комунікативний підхід під час формування термінологічної компетентності студентів.

Реалізація комунікативного підходу в освітньому процесі передбачає формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь, що відбувається через здійснення іншомовної мовленнєвої діяльності студентами-іноземцями. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними), спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. З позицій комунікативного підходу, процес навчання української мови будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації.

Зазначимо, що використання лише одного підходу задля формування термінологічної компетентності студентів-іноземців не є дієвим. Підтримуємо думку О. Кучерук, яка зазначає, що зосередженість на одному підході обмежує розуміння теоретичних основ сучасної мовної підготовки, зокрема її організації в умовах глобалізації та інформатизації суспільства [25, с. 29]. Для подолання однобічності окремих наукових концепцій необхідна їх

взаємодія і лише у поєднанні всіх п'яти підходів особистість як суб'єкт навчального процесу формує ціннісне сприйняття світу, засвоює термінологічну базу та поведінкові норми, набуває діяльнісного досвіду й демонструє готовність до професійного життя, активно використовує набуті знання на компетентності на практиці.

Процес навчання як складна система, що передбачає навчальну діяльність викладача та навчальну діяльність студента, – це організоване навчання. Однак навчання не може бути організованим, якщо воно не спирається на об'єктивні закономірності. Сформульовані як нормативні положення, якими необхідно керуватися, ці закономірності, реальні або передбачувані, стають принципами навчання.

На думку Ю. Пассова, неправильно сформульовані, неясні, неадекватні принципи навчання часто ставлять під удар весь процес навчання [34, с. 162].

Принципи навчання мають різноплановий характер: одні принципи визначають весь процес навчання, інші – навчання конкретного виду мовленнєвої діяльності, треті – значущі тільки для специфічної галузі [16].

Ю. Пассов склав ієрархію принципів навчання іноземної мови:

- принципи першого рангу (загальнодидактичні), які покладені в основі навчання будь-якого предмета;
- принципи другого рангу (загальнометодичні), які є в основі навчання іноземної мови;
- принципи третього рангу (приватнометодичні) знаходяться в основі навчання певного виду мовленнєвої діяльності;
- принципи четвертого рангу застосовуються для вузької сфери навчання. [33].

Сучасні дослідники (Ю. Бабанський, З. Бакум, М. Данилов, С. Караман, В. Онищук, М. Пентилюк, К. Плиско, Л. Федоренко та ін.) розрізняють загальнодидактичні та лінгводидактичні принципи навчання.

Дидактичні принципи навчання мови – це положення, які використовуються під час навчання будь-якого предмета. З. Бакум визначає

дидактичні принципи як систему вихідних положень, які визначають зміст, організаційні форми та методи навчальної роботи відповідно до загальної мети виховання і закономірностей процесу навчання [3, с. 226–232].

Загальнодидактичні принципи поділяють на традиційні (науковість, систематичність, послідовність, наступність, перспективність, зв'язок теорії з практикою, наочність, доступність, зв'язок навчання з вихованням тощо) та сучасні (гуманізація, гуманітаризація, єдність національного і загальнолюдського, співтворчість, співробітництво, оптимізація та ін.) [36, с. 56].

Лінгводидактичні принципи умовно поділяють на загальнометодичні (взаємозалежність мови та мислення, взаємозалежність усного і писемного мовлення, екстралінгвістичний, функційний, історичний тощо) та специфічні або рівневі принципи (зв'язок вивчення мови з мовленнєвою діяльністю, вивчення морфології на синтаксичній основі, лексико-синтаксичний, структуро-семантичний, парадигматичний та ін.) [36, с. 56].

Відповідно до принципу комунікативності навчання організовується в природних для спілкування ситуаціях або максимально до них наближених. Дотримання принципу комунікативності передбачає таку спрямованість занять, при якій мета навчання (оволодіння мовою як засобом спілкування) та засіб досягнення мети (мовна діяльність) виступають в тісній взаємодії. Д.Філіпс охарактеризував комунікативний підхід як спробу уникнути формальних (або традиційних) підходів, які базуються на граматиці та перекладах, і перейти до підходів, за допомогою яких студент використовуватиме мову як засіб спілкування [51, с.94].

Науковці (С. Зоріна, Т. Матюшкіна, Е. Пасова, Е. Скалкіна та ін.) приділяють велику увагу комунікативним ситуаціям та вважають їх важливим компонентом у процесі навчання мови. Так, Ю. Пасов наголошує, що не повинно бути жодного висловлення, ситуативно не зумовленого, оскільки ситуація забезпечує презентацію мовленнєвого матеріалу, формування мовленнєвих навичок; розвиток таких якостей умінь, як

цілеспрямованість, динамічність, продуктивність та є підґрунтям організації мовленнєвих одиниць [49, с. 132–133].

Наступною групою методичних принципів навчання є специфічні принципи, які визначають вивчення мовного матеріалу з окремих розділів мовознавства (фонетики, лексики, граматики тощо).

У галузі лексики виокремлюють такі принципи: 1) тематичний принцип введення лексики (заняття будуються відповідно до тем, за однією темою проводять від двох до шести-семи занять); 2) принцип словникового мінімуму; 3) введення слова на основі чуттєвого досвіду; 4) засвоєння слів в активній практичній діяльності; 5) принцип частотності та поширеності лексики, що добирається для засвоєння; 6) принцип описування понять та тлумачення їх значень [31]

ЛІТЕРАТУРА

1. Артемов В. А. Психология обучения иностранным языкам. М.: Просвещение, 1969. 279 с.
2. Ауэрбах Т. Д. Зачем и как изучать иностранный язык. М.: Знание, 1961. С.21
3. Бакум З. П. Українська мова як іноземна : Лінгводидактичні проблеми. Філологічні студії : Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету : зб. наук. праць. Вип. 5. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2010. С. 226 – 232.
4. Блох М. Я. Теоретические основы грамматики. М.: Высшая школа, 2004. 237с.
5. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе, Педагогика. 2003. №10. С.8-14.
6. Большой психологический словарь, сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
7. Ведель Г. Е. Из истории методов преподавания иностранных языков. Воронеж, Изд-во Воронеж, ун-та, 1979. 56 с.

8. Гак В. Г., Лейчик В. М. Субституция терминов в синтагматическом аспекте. Терминология и культура речи. М., 1981. С. 47–57.
9. Головин Б. Н. Введение в языкознание. М.: Наука, 1977. 312 с
10. Голуб Н. Б. Підходи до навчання української мови в основній [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua>.
11. Гринев С. В. Введение в терминоведение. Москва: Моск. лицей, 1993. 309 с.
12. Даниленко В. П. Лексико-семантические и грамматические особенности слов-терминов. Исследования по русской терминологии. Москва: Наука, 1971.
13. Дідук-Ступ'як Г. І. Філософсько–методологічні орієнтири лінгвометодичної технології «Інтерація різнотипових підходів» до вивчення української мови. Теоретико-практичні аспекти сучасних лінгвістичних та лінгводидактичних парадигм : матеріали Всеукраїнської науково–практичної конференції : зб. наук. пр. Редкол.: В. Я. Мельничайко, І. М. Хом'як, М. В. Мірченко та ін. Рівне. Острог: Вид–во НУ «Острозька академія», 2012. С. 80 – 86.
14. Жакупова Г. Т. Некоторые аспекты понятийно-терминологического аппарата источниковедения. Вестник Казахского национального университета им. Аль-Фараби. Серия историческая. 2012. № 3. С. 8-13.
15. Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учеб. пособие для студентов пед. вузов. Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. 480 с.
16. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов. 2-е изд. доп., испр. и перераб. Москва: Логос, 2005 – 384 с.
17. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке, Москва, 1985
18. Зимняя И.А. Психология обучения Иностранному языку в школе. Москва: Просвещение , 1991. С.53.
19. Кияк Т. Р., Куделько З. Б. Основи термінотворення. Семантичні та соціолінгвістичні аспекти. Київ: Академія, 2000. 183 с.

20. Клаус Г. Сила слова Москва, 1967. С. 80
21. Колесникова И. Л., Долгина О. А. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. СПб.: Изд-во «Русско-Балтийский информационный центр «БЛИЦ», «Cambridge University Press», 2001. 224 с.
22. Комарова З. И. О сущности термина. Термин и слово. Межвуз. сб. Горький: ГГ им. Н. И. Лобачевского, 1979. С. 3-13
23. Кондаков Н. И. Логический словарь. Академия наук СССР. Москва.: Наука, 1971. 638 с.
24. Кулик О. Особистісно орієнтований підхід до навчання як чинник мовленнєвого розвитку учнів. Педагогічний процес: теорія і практика. 2017. Вип. 2. С. 114-119. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2017_2_21
25. Кучерук О. А. Проблема методології навчання мови у світлі філософсько-освітніх підходів. Вісник Житомирського державного ун-ту. Вип. 42. Педагогічні науки. 2008. С. 29 – 35.
26. Лемов Л. В. Система, структура и функционирование научного термина (на материале русской лингвистической терминологии. Саранск: изд-во Мордовского университета, 2000. 192 с.
27. Лейчик В. М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 3-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 256 с.
28. Леонтьев А.Н, Лекции по общей психологии. Москва.: Смысл; КДУ, 2005. 511 с.
29. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. Педагогическая библиотека. URL: http://www.pedlib.ru/Books/3/0307/3_0307-1.shtml#book_page_top.
30. Лотте Д. С. Основы построения научно-технической терминологии. Москва: изд-во АН СССР, 1961. 160 с.
31. Мовленнєва і навчально-мовленнєва діяльність дітей <http://asyan.org/potr/Загальні%20питання%20методики%20навчання%20дітей%20української%20мови/part-4.html>

32. Пасічник О. О. Методологічні засади проектування профільно орієнтованого курсу іноземної мови у ВНЗ. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. Миколаїв, 2016. № 4 (55). С. 154–159.
33. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Москва: Просвещение, 1988. 223 с.
34. Пассов Е. И. Основы коммуникационной методики обучения иноязычному общению. Москва: Русский язык, 1989. с. 162.
35. Петрова Е. А. Терминированность как основа развития навыков профессионально-ориентированной коммуникации. Актуальные проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков. Омск, 2014. С. 46-51.
36. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах: модульний курс : Посібник для студентів педагогічних університетів та інститутів, колектив авторів під редакцією М. І. Пентилюк. Київ: Ленсвіт, 2011. 366 с.
37. Пронина Р. Ф. Пособие по переводу английской научно-технической литературы. Москва, 1973.
38. Прыгин Г.С. Проявление феномена «автономность – зависимость» в учебной деятельности. Новые исследования в психологии. 1984. № 2. С. 48-52.
39. Реан А.А. Психология познания педагогом личности учащихся. Москва: Высш. шк. 1990. 80 с.
40. Реформатский А. А. Терминология. Введение в языкознание. Москва: Учпедгиз, 1959. 432с.
41. Реформатский А. А. Термин как член лексической системы языка Проблемы структурной лингвистики. Москва, 1968.
42. Реформатский А. А. Что такое термин и терминология. Вопросы терминологии (материалы Всесоюзного терминологического совещания). Москва, 1961.

43. Реформатский А. А. Что такое термин і терминология Москва, 2000. 91 с.
44. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Словарь-справочник лингвистических терминов Москва: 1986. 543 с.
45. *Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии СПб. : Питер, 2002. 720 с.*
46. Селіверстова Л. Лінгвістична та психологічна основа навчання української мови як іноземної Теорія і практика викладення української як іноземної. 2007 р. Вип. 2. С. 8 – 13.
47. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 88.
48. Толикина Е. И. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина. Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. Москва: Наука, 1971. С. 57–67.
49. Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного; составители: Л. В. Московкин, А. Н. Щукин. Москва: Русский язык. Курсы, 2010. С. 132–133
50. Штепа П.Б. Словник чуже слів. Торонто, 2002. 232 с.
51. Philips D. Language in Schools. From Complacency to Conviction. CILT. 1988. P. 12. С.94.

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	3
Проблема формування компетентісно орієнтованого дидактичного середовища в умовах ЗВО (Удовіченко Г. М.)	4
Теоретичні проблеми осмислення інтеграції в освіті (Сіняговська І. Ю.)	24
Теоретичні аспекти формування індивідуальних стратегій самостійно-пізнавальної діяльності студентів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін (Бондаревська О. М.)	75
Термінологічна компетентність студентів, як психолого-дидактична проблема. (Фурт Д. В.)	140

Наукове видання

Г. Удовіченко, І. Сіняговська, О. М. Бондаревська, Д. В. Фурт

**Теоретико-методологічні засади формування компетентнісно орієнтованого
дидактичного середовища в умовах ЗВО**

Монографія

За ред. Г. Удовіченко, І. Сіняговської

Електронне видання

Підписано до публікації 06.11.19. Формат 60×84/8.
Обл.-вид. арк. 18,85.

Видавець Р. А. Козлов
вул. Рокоссовського, 5/3, м. Кривий Ріг, 50027
097-192-20-77

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4514 від 01.04.2013 р.