

Василь КУШНІР, Григорій КУШНІР

ОСОБЛИВОСТІ ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ОСВІТИ

Про багатоаспектність і багатогранність фундаменталізації освіти говорять багато вітчизняних і зарубіжних учених, на чому наголошує С.У. Гончаренко. У своїй фундаментальній методологічній статті з проблем фундаменталізації освіти С.У.Гончаренко [4] аналізує різні аспекти названих проблем, розкриває смисл і зміст самого поняття “фундаменталізація освіти”.

Метою статті є спроба дослідити деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації професійної підготовки вчителя. Об’єктом дослідження виступає “фундаменталізація професійної підготовки вчителя” як поняття і як процес, а предметом – деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації професійної підготовки вчителя.

Одним із виявлень фундаменталізації професійної підготовки сучасного вчителя є формування у нього (наприклад, протягом навчання в вищому педагогічному закладі, інститутах післядипломної педагогічної освіти, курсах перепідготовки вчителів різного рівня й профілю тощо) методологічних знань, на чому наголошують автори праць [3; 4; 5; 10]. Загалом методологічні знання в деяких наукових джерелах означаються як “знання про знання”.



Студенти вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання оволодівають знаннями, які можна розподілити на такі аспекти: фахові, що вивчаються в циклі фахових навчальних дисциплін; методичні, які формуються на заняттях з методик профільних дисциплін; знання психолого-педагогічного циклу, формування яких покладено на різні курси психології й педагогіки; знання, що формують загальну культуру майбутнього вчителя – історія, філософія, економіка, іноземна мова тощо. Згідно з висловом В.П.Щедровицького [13], такі знання можна назвати предметними. Чільне місце поруч з іншими знаннями повинні зайняти й методологічні знання вчителя.

Методологічні знання є “надпредметними знаннями” [13]. Переважна більшість навчальних планів і програм для педагогічних вищих навчальних закладів явним чином не передбачають формування в студентів методологічних знань. Формування методологічних знань учителя потрібно розглядати як формування ще одного нового погляду на педагогічний процес, ще одного аспекту професійної підготовки вчителя, ще одного жанру його мислення (з приводу жанру мислення педагога див. [8]). На погляд авторів цієї статті, формування методологічних знань учителя в сучасних умовах краще здійснювати через введення відповідних спецкурсів на старших курсах педагогічних університетів, програми яких тісно були б пов’язані з фаховими дисциплінами, з курсами методик їхнього навчання в школі, з різними курсами педагогіки й психології, з написанням наукових рефератів, з виконанням курсових, дипломних, магістерських робіт.

Традиційна підготовка майбутніх спеціалістів у вищих педагогічних навчальних закладах в основному орієнтується на “рецептурні знання” у вигляді педагогічних чи психологічних базових принципів, положень, підходів, теорій, методів, форм діяльності й на основі яких, у свою чергу, у майбутніх учителів формуються знання, уміння й навички. Такі знання будуть розрізненими знаннями у вигляді еkleктичної суміші, що є суттєвим недоліком у підготовці сучасного спеціаліста і на чому наголошує С.У.Гончаренко [4]. Сучасна педагогічна наука багато уваги приділяє інтеграції розрізнених знань [див., наприклад, І.М.Козловська [7]]. На сьогодні інтеграція знань усе більше перетворюється в дидактичний принцип. Одним із аспектів інтеграції знань є методологічний рівень інтеграції знань, важливим чинником якого, на наш погляд, є методологічні знання.

Сучасний спеціаліст повинен не тільки володіти певною сукупністю знань, а й розуміти доцільність і раціональність їхнього застосування, розуміти місце кожної педагогічної (чи іншої) теорії, методу, підходу в системі знань загалом та можливості їхнього застосування, розуміти співвідношення моделей реальності із самою реальністю. По суті навчальні програми вищих педагогічних навчальних закладів побудовані так, що віддзеркалюють тільки “позитивні” можливості підходу, теорії, методу, форми професійної діяльності. З виникненням нової педагогічної теорії, методу, форм відповідних діяльностей розпочинається їхнє впровадження в практику і з часом стає очевидним, що далеко не завжди справджуються надії науковців і практиків. Тоді починають говорити про недосконалість, обмеженість тієї чи іншої теорії й розпочинаються намагання їхнього удосконалення чи поєднання з іншими теоріями та методами.

Разом з тим, як відомо, у науці давно доведено, що ніяка наукова теорія, метод чи підхід, форма діяльності ніколи не були повними в тому розумінні, що завжди може виникнути ситуація у науці чи на практиці, які не можуть бути розв’язаними в межах даного наукового підходу, методу, виду чи форми діяльності, знання про складну реальність ніколи не були однозначними, абсолютними, цілком і чітко визначеними. Навіть у “точних” науках наведені положення про знання складної реальності сформульовані досить чітко: теорема Геделя про неповноту системи аксіом (неповні знання про реальність); багатозначна логіка, принцип доповнювальності Бора (неоднозначність знань про складну реальність); принцип відносності Ейнштейна (відносність знань); теорія нечітких множин, теорія невизначеності Гейзенберга (нечіткість і неповна визначеність знань). Ще складніша ситуація у гуманітарних науках, де неповнота, нечіткість, відносність, неоднозначність, невизначеність, суб’єктивність знань є природними характеристиками знань гуманітарних наук.

У педагогічній науці різноманітність підходів, парадигм, теорій, методів і форм навчання й виховання насамперед зумовлені величезною складністю педагогічної реальності, основними елементами якої є особистості учнів та вчителів, які самі є нескінченно-можливими реальностями. Педагогічному процесу властиві не тільки закономірність, стійкість, визначеність, прогнозованість, упорядкованість, а й випадковість, мінливість, хаотичність, біфуркаційність, спонтанність. Тому педагогічна реальність може існувати й розвиватися в найрізноманітніших видах і формах, змінювати свої форми існування й розвитку. Звідси наукові теорії як моделі педагогічної реальності розкриватимуть тільки загальні її тенденції існування й розвитку, причому такі тенденції під впливом багатьох чинників самі будуть змінюватися, наприклад, під впливом тенденцій розвитку суспільства, швидкомінливих ринкових стосунків тощо.

Майбутні вчителі здобувають досить ґрунтовні знання з фахових предметів, методик викладання відповідних дисциплін, педагогіки, психології. Наука ж, як відомо, вивчає типові ситуації, закономірне, стійке, те, що повторюється. Тому в майбутніх учителів формуються наукові уявлення про педагогічний процес, особистість, вивчаються типові форми занять тощо. Загалом формується *скінчена система* знань у



вигляді типових ситуацій, форм навчання й виховання, тоді як педагогічний процес, особистість є нескінченно-можливими системами, зокрема, у педагогічному процесі може виникнути будь-яка ситуація, котра може сприяти цілям педагогічного процесу, а може й не сприяти.

Зрозуміло, що система знань майбутнього вчителя є мізерною порівняно із нескінченно-можливими системами педагогічного процесу чи особистості й тому впоратися вчителю із педагогічним процесом тільки на основі системи знань, які він здобув в інституті, неможливо. Однак учитель певною мірою оволодіває педагогічним процесом. Тут спрацьовує відомий закон кібернетики, що з педагогічною реальністю як нескінченно-можливою системою може впоратися тільки інша нескінченно-можлива система, якою є особистість учителя (а не система знань сама собою). Звідси – важливий висновок: *навчає (а тим більше виховує) не підхід, метод, форма педагогічної роботи, а вчитель як особистість, як нескінченно-можлива система.*

Педагогічний процес – це взаємодія нескінченно-можливих систем особистості вчителя (педагогічного колективу загалом), озброєного системою знань, й нескінченно-можливої педагогічної реальності у вигляді класу учнів (чи іншої спільноти учнів). Форми такої взаємодії можуть бути найрізноманітніші й ґрунтуватися на різних наукових принципах і підходах. Так, виходячи з наукових позицій Г. А. Ковальова [6], можна взаємодію поділити на суб'єктно-об'єктні, суб'єктно-суб'єктні й діалогічні. Тоді потрібно розробляти й застосовувати відповідні методи й форми навчання й спілкування.

Педагогічна наука й практика розробили й впровадили в життя різні методи й форми навчання й виховання. Однак нескінченно-можливу педагогічну реальність не можна “втиснути” ні в яку, навіть новітню й досконалу теорію. Завжди лишиться те, що не може бути розв'язаним у “просторі дії” певної теорії. Тоді для розв'язання певної педагогічної ситуації з'являється необхідність використання інших педагогічних теорій, методів і форм навчання й виховання, які започатковані на інших наукових началах, проте можуть виникнути ситуації, які не можна розв'язати на основі всієї сукупності педагогічних чи іншої природи знань. Тоді вони розв'язуються на основі педагогічного й життєвого досвіду вчителя, його педагогічної майстерності, особистих якостей, творчих зусиль, інтуїції, здорового глузду.

Не можна сказати, що педагогічна наука “недосконала” й ще не розробила належних методів навчання й виховання. Загалом педагогічна наука розвивається за тими ж тенденціями, що й інші науки. Справа в надзвичайній складності педагогічної реальності, часто не тільки закономірній, а й суперечливій та парадоксальній, складності педагогічного процесу як системи, що й уможливорює та зумовлює різні види й форми існування й розвитку педагогічної реальності й відповідно різні підходи, погляди науковців на розв'язання педагогічних проблем. Тому й з'являється “навала” різних наукових публікацій з проблем навчання та виховання, коли науковці дивляться на розв'язання педагогічної проблеми з різних, нерідко й протилежних поглядів.

Ще однією суттєвою особливістю педагогічної науки є її основне призначення: в кінцевому підсумку створювати теорії, методи, форми й засоби педагогічної діяльності, які безпосередньо “працюють” із педагогічною реальністю, насамперед із особистостями учнів, із класом учнів. Педагогічна ж реальність активна і від нею вчителю нікуди подітися (див. В. А. Кушнір [10]). Для діяльності вчителя не створюються ідеалізовані умови (як, наприклад, для психологічного експерименту), він завжди працює з тією реальністю, яка йому дісталася, що створює додаткові суттєві складнощі для організації педагогічного процесу на науковій основі, тобто на основі скінчених базових принципів, типових ситуацій, типових форм організації навчання й виховання. По суті нічим необмежена педагогічна реальність ніяк не може на практиці охопитися тільки науковими підходами, теоріями, методами, формами й засобами навчання й виховання.

Педагогічна наука і практика дослідили й сформували типові ситуації навчання й виховання. Так, наприклад, майбутні вчителі досить ґрунтовно знають про типи уроків, методи активізації учнів, системність навчання, проблемність навчання й відповідні проблемні ситуації, вікові особливості учнів і методи та форми навчання для кожного віку тощо. І хоча сукупність усіх знань учителя є скінченною, а педагогічна реальність нескінченно-можливою, та все ж система знань уможливорює бачити вчителю “наукову структуру” педагогічного процесу у вигляді певної наукової “матриці”, котра й розкриває типове, закономірне, те, що повторюється. Саме система наукових знань зорієнтовує вчителя на “матрицю” наукових уявлень про педагогічний процес у своїй професійній діяльності; допомагає розуміти, що далеко не все в педагогічному процесі описане в науковій структурі педагогічного процесу; спонукає вчителя до творчих пошуків, адже потрібно розв'язувати й педагогічні ситуації, що не входять у типове, закономірне. Учителю стає зрозумілим, що взаємодіяти, впливати на нескінченно-можливу педагогічну реальність буде його особистість, а не кимось створені на науковій основі методи й методики навчання чи виховання, що спонукає його до наполегливої праці, мобілізації волі, формування й розвитку власної особистості загалом.

Зазвичай учитель знає типові ситуації навчання й такі ж типові методи їхнього розв'язання. Отже, вчителю потрібно вміти створювати ситуації, у яких певні методи, методики та форми навчання й виховання були б ефективними (що вже доведено наукою й практикою). Тоді вчитель буде намагатися створювати



“типову” (або близьку до неї) ситуацію, яка в різних варіантах описана педагогічною наукою (чи розробити власний варіант) й намагатиметься застосовувати в ній відомі йому й ефективні для даної ситуації методи навчання чи виховання.

Педагогічна наука вивчає типові ситуації, типові методики й форми навчання, виховання, спілкування саме тому, що в таких ситуаціях і такі методики й форми навчання мають найбільше можливостей для реалізації педагогічних цілей. Власне педагогічна наука й “відшукує” та досліджує такі типові педагогічні ситуації, такі методи навчання, форми діяльності й спілкування та педагогічні умови їхнього практичного здійснення, які й дозволяли б здійснювати результативне й ефективне навчання, досягнення педагогічних цілей загалом. Найзагальніші педагогічні умови навчання й виховання виражаються педагогічними принципами.

“Типовість” розуміється в середньому статичному тлумаченні, вона не може повністю охопити окреме, часткове, особливе, індивідуальне. Якщо “типовість” надто “груба”, то виділяють її окремі класи, рівні, аспекти, які також є типовими. Наприклад, виділяють три рівні диференційованого навчання, чотири типи темпераменту, три способи психологічних впливів (об’єктний, суб’єктний і діалогічний). У такий спосіб можна побудувати ієрархію “типовостей”, з рухом згори до низу в такій ієрархії у виділених “типовостях” зменшується загальне й зростає індивідуальне. Граничним нижнім рівнем можливості такої ієрархії може бути, наприклад, індивідуальний підхід до навчання та виховання, а верхнім – колективний підхід.

“Типологізація” являє собою метод наукового дослідження, в основі якого лежить виявлення подібності та різниці серед сукупності предметів, пошук надійних засобів їх ідентифікації, стійких сполучень властивостей явищ у системі змінних, їх угруповання за допомогою ідеалізованої узагальненої моделі. Результатом типологізації є виділення визначених типів явищ, які відтворюють ідеалізовану модель реально існуючих явищ та процесів.” [11, 63]. Важливим є те, що типологізація певних предметів чи явищ приводить до певної моделі реальності (наприклад, педагогічної), яка характеризує суттєві властивості реальності.

Модель зазвичай є спрощенням реальності, абстрагуванням від багатьох несуттєвих властивостей реальності, її ідеалізацією. Тому модель завжди простіша за реальність й її дослідження може допомогти виявити істотні властивості реальності, які в самій реальності виявити досить важко. Науковій теорії, зокрема педагогічній, є також моделями реальності, на чому наголошує академік В.Г.Афанасьєв [1]. Отже, педагогічні теорії як моделі педагогічної реальності розкривають тільки суттєві її властивості й не можуть бути “ізоморфними” самій педагогічній реальності. Зрозуміло, що при русі по ієрархічній моделі типологізації згори до низу відмінності між типами зменшуються, а при русі знизу догори такі відмінності зростають, що досить детально показано В.А.Кушніром у праці [9].

Моделювання (створення моделей) – це і наука, і мистецтво. Наука в тому, щоб зуміти виявити й розкрити в моделі суттєві властивості реальності, стосовно типологізації – це відшукування суттєвих подібностей і суттєвих відмінностей предметів чи явищ з тим, що їх можна було б об’єднати в певні типи. Мистецтво моделювання полягає у тому, щоб при побудові ієрархічних (чи іншого типу) моделей педагогічної реальності, у намаганнях створення якомога “ширшої” та “глибшої”, а, значить, точнішої ієрархічної моделі педагогічної (чи іншої складної) реальності не створити моделі реальності, робота з якими була б складнішою, ніж із самою реальністю, на чому наголошував Н.Вінер. Чим “глибша” й “ширша” ієрархічна модель, тим вона складніша й тим важче з нею працювати. Так, наприклад, модель за трьома рівнями навчання буде простішою, ніж модель навчання за п’ятьма рівнями, а модель індивідуального навчання буде ще складнішою.

Проблема віднесення конкретного учня до певного рівня навчання (як і до іншого типу) є багатокритеріальною проблемою з різними значеннями різних критеріїв для одного й того ж учня й тому є досить складною проблемою. Не має методики, яка дозволяла б однозначно віднести конкретного учня до певного рівня навчання (чи іншого типу). Не існує й однозначних математичних методів щодо розв’язання цієї проблеми. Наявні методи класифікації багатокритеріальних об’єктів, які дозволяли б виділяти оптимальну кількість таких класів та визначати належність конкретного об’єкта (учня) до певного класу ґрунтуються на понятті “віддалі”, яку непросто ввести для складних об’єктів типу особистість учня. Тому математичні методи класифікації (кластерний, факторний аналіз, аналіз головних компонент) можуть певною мірою тільки допомогти визначити, наприклад, оптимальну кількість рівнів диференційованого навчання та допомогти визначити належність певного учня до того чи іншого рівня.

Окрім відзначеного, схема диференційованого навчання повинна передбачати процедури, які надавали б учневі можливість природного переходу до вищого рівня навчання. Такі формальні процедури мали б передбачати як намір учня, так і позицію вчителя, причому в разі різних позицій учня й вчителя повинно передбачатися розв’язання суперечності чи конфлікту без утиснення свободи вибору особистості учня. У такий спосіб дії учня щодо вибору рівня навчання будуть набувати форму відповідального вчинку в розумінні М.М.Бахтіна [2] й В.А.Роменця [11]. При такому підході учень не матиме “алібі” своїх дій, йому



не буде можливості “кивати” на когось чи на щось при прийнятті власних рішень. Для здійснення вчинку учневі потрібно активізувати власні інтелектуальні, мисленеві, моральні, естетичні зусилля, критично й свідомо оцінити власні можливості, самовизначитися в процесі прийняття рішення та прийняти це рішення у вигляді вчинку. Наступним кроком учневі потрібно довести, що він може впоратися з навчанням на вибраному ним рівні й у такий спосіб самореалізувати власні наміри й плани та нести свідому відповідальність за власний вчинок.

Вибір учителем тієї чи іншої моделі, наприклад, моделі диференційованого навчання математики здійснюється під впливом багатьох чинників: математичної і загальної підготовки учнів класу; рівня професійної підготовки вчителя, його педагогічної майстерності; цілей навчання й виховання, що ставить перед собою вчитель; професійних переваг учителя; теми, що вивчається; цілей навчання, які потрібні учням тощо. Будь-яка модель навчання має свої переваги (позитиви) й має власні обмеження, які з часом можуть перетворитися в суттєві негативи навчання. Тому вчитель повинен вчасно корегувати методи й форми навчання з метою запобігання небажаним процесом чи змінювати методи й форми навчання.

Учитель проектує той чи інший тип уроку, виходячи з багатьох чинників. Нам здається, що серед таких чинників повинно бути розуміння вчителем того, що будь-який метод чи форма навчання з часом може перетворитися в стереотип, котрий, як відомо, надаватиме для особистостей учнів тільки досить обмежений смислово-семантичний простір існування, який уможливуватиме формування певних знань, умінь і навичок в обмежених за кількістю та якістю видах діяльності учнів. Сутнісні сили людини (учня) будуть задіяні тільки частково, нових сутнісних сил стереотип задіяти, зачепити, збурило не може. З часом стереотип сформує у педагогічному процесі одноманітність, монотонність, скучність, що знизить в учнів інтерес до навчання. Особистість учня буде розвиватися тільки в певних напрямках, всебічний і гармонійний розвиток особистості проблематичний. На сьогодні навіть усіх традиційних типів уроків, видів і форм діяльності учнів недостатньо для розвитку особистості учнів, адже навіть у своїй сукупності вони створюють досить обмежений простір існування для особистостей учнів, а, отже, не відкривають нових можливостей для їхнього розвитку. Тому з'явилися нетрадиційні уроки як відповідь на обмеженість можливостей розвитку особистості учня при традиційному навчанні, пропонується навчальна діяльність учнів у вигляді створення певних проектів, ігор, диспутів і дискусій, конференцій тощо. Виникли інтерактивні методи й форми навчання. На відміну від активних методів навчання, в інтерактивних учневі надається більше свободи дій, самостійності, вибору, злету фантазії тощо. Все це спрямоване на розширення смислово-семантичного простору існування особистості учня, на створення нових можливостей її розвитку, на збудження нових сутнісних сил учня через введення нових видів діяльності.

Розширення смислово-семантичного простору існування особистості учня (чи студента), зокрема під час навчання, здійснюється не тільки за рахунок удосконалення логічної схеми навчання, задіяння більш значних інтелектуальних зусиль учнів, а й за рахунок більш значного задіяння емоційної, естетичної, моральної, мотиваційної складових учня, за рахунок збільшення свободи й демократії в педагогічному процесі й у цьому контексті свідомого й самостійного прийняття рішень учнем у вигляді вчинків, за рахунок здійснення навчання з широким використанням інформаційно-комп'ютерних технологій, Інтернету, за рахунок зростання самостійного пошуку учнем. Усе відмічене спрямоване на розвиток активності, самовизначення, самореалізації та відповідальності учня – основних критеріїв розвитку його особистості.

В інтерактивних методах навчання суттєво новим є розширення поля можливостей для діяльності учня (студента), що збільшує його можливості для “самотворення” власної особистості, при розв'язанні навчальних проблем і завдань переносить діяльність учнів із навчального середовища в життєве середовище, коли поставлені завдання учень може розв'язувати різними способами, зокрема, й тими, що не передбачаються навчальним середовищем школи. Другим важливим моментом інтерактивного методу навчання можна назвати те, що в процесі розв'язання завдань учень може пропонувати методи й способи, які не передбачені навчальною програмою, більше того, може пропонувати зміни до завдань, відшукувати нові подібні чи відмінні завдання.

Наприклад, метод проектів як інтерактивний метод навчання уможливує змінити власний проект учня (студента) з певної теми, зокрема й постановку проблеми, змінити завдання проекту в процесі його створення, а то й повної заміни завдань проекту й по суті створення зовсім нового проекту. Метод проектів тим і добрий, що допомагає вчителю формувати завдання проекту з різними полями можливостей для учнів: від жорстких вимог до проекту з досить слабкими вимогами, що й надаватиме учневі можливість доповнювати проект власними “вимогами”, власним баченням. Такий підхід можна тлумачити як гру за різними правилами, що, з одного боку, вимагає від учня дотримання певних правил, а з іншого – у межах дотримання правил самостійно розв'язувати завдання проекту, що спонукатиме до творчості, фантазії, самостійних пошуків.

Важливим (третім) моментом методу проектів (як інтерактивного методу) є формування в учня (студента) відповідальності за проект, яка полягає, насамперед, в обов'язковому виконанні проекту. Третій



момент полягає у тому, що метод проектів вимагає від учня (студента) захисту власних ідей, позицій, розробок, що спонукає до активних дій, вимагає від учня чи студента логічних і аргументованих доводів, умінь вести дискусії. З боку вчителя потрібно забезпечити учневі свободу дій у певних межах, аргументовано доводити учневі слабкі місця проекту, погоджуватися з ідеями учня, які не передбачав учитель. Тому четвертим важливим моментом методу проектів й інтерактивних методів загалом є співпраця учня (студента) з учителем (викладачем). Найбільш ефективною формою спілкування між учителем та учнем при виконанні проекту буде діалог у розумінні М.М. Бахтіна, В.С. Біблера, М. Бубера, С.Л. Франка.

Інтерактивні методи навчання передбачають проблемність навчання. Тому п'ятим моментом інтерактивних методів навчання можна назвати самостійність прийняття рішення учнем чи студентом при розв'язанні навчальної (чи наукової) проблеми у вигляді відповідального вчинку в розумінні М.М. Бахтіна [2] і В.А. Роменця [11], що уводить учня чи студента в певний психологічний стан, коли мобілізуються фізичні, інтелектуальні, етично-моральні, організаційні та інші сутнісні сили людини, стимулюється формування особистості учня чи студента загалом.

Останнім часом усе частіше звучить “фундаментальність” у професійній підготовці майбутнього спеціаліста. Фундаментальність усе більше входить в освіту як дидактичний принцип, на чому наголошує С.У. Гончаренко [4]. Серед аспектів фундаментальності професійної підготовки майбутніх спеціалістів на сьогодні можна виділити такі:

1. Отримання системи базових знань з навчальних предметів, що забезпечуватимуть майбутню професійну діяльність спеціаліста. Системи базових знань для різних спеціальностей розробляються науковцями, Міністерством освіти і науки України й розкриваються в навчальних планах і програмах, кваліфікаційних характеристиках, еталонах знань. Кафедри відповідно до специфіки й умов ВНЗ, новітніх наукових розробок доповнюють навчальні програми й плани. Базові знання студентів слугують основою для їхньої творчості, самостійної діяльності й тому базові знання є необхідним рівнем професійної підготовки майбутнього спеціаліста.

Однак самі собою базові знання різних предметів у загальній професійній підготовці майбутніх спеціалістів є простою еkleктичною сумішшю й не можуть повною мірою сформувати спеціаліста як особистість.

2. Формування особистості майбутнього спеціаліста є основним завданням закладів освіти всіх рівнів. Особистість має два виміри – соціальний та індивідуальний. Для формування особистості майбутнього спеціаліста важливим є створення для нього певного навчально-науково-професійного простору існування, який можуть створити провідні викладачі та науковці ВНЗ. Для цього форми спілкування між викладачами й студентами повинні бути суб'єктно-суб'єктивними, а ще краще – діалогічними [10]. Саме при таких формах спілкування й навчання викладачі уводять студентів у простори власних можливостей природним чином, відкривають і передають студентам власні знання, уміння, погляди, переваги тощо, загалом – “особистісні знання” [12]. Особливо це важливо при написанні курсових і дипломних робіт, рефератів, створенні проектів. Тоді рівень професійної підготовки майбутнього спеціаліста буде прямо залежати від професійного рівня викладача певного навчального предмета, що спонукатиме викладача до власного професійного зростання.

3. Формування особистості вчителя чи іншого профілю спеціаліста з вищою освітою передбачає його активність, самовизначення, самореалізацію і відповідальність. Тому дуже важливим аспектом формування особистості майбутнього спеціаліста є створення середовища, коли проблеми навчання будуть розв'язуватися студентом не тільки в межах “навчального простору ВНЗ”, а й у значно ширшому “життєвому” просторі існування студента. Студент може розв'язувати поставлені перед ним завдання за допомогою Інтернету, консультацій з викладачами за власною ініціативою, репетиторства (якщо не вистачає знань), різних курсів (коли потрібно, наприклад, глибше освоїти комп'ютер), взаємної допомоги друзів, додатковою роботою у бібліотеках, консультацій із “не своїми” викладачами, консультацій із спеціалістами різних установ, органів освіти, учителів. По суті студент повинен здійснити “проект власної діяльності” для розв'язання поставлених перед ним завдань. Зокрема, подібний підхід до підготовки майбутнього спеціаліста передбачає “болонський процес” до організації навчання. Для розв'язання навчальної проблеми в “життєвому” просторі студенту потрібно пригадати (чи вивчити) базові знання різних предметів (відбувається інтеграція знань навколо проблеми, яку розв'язує студент), набути умінь володіння Інтернет-можливостями (значить, освоїти Інтернет), набути умінь спілкування з іншими людьми (“не своїми” викладачами, спеціалістами інших установ, товаришами тощо), набути організаційних умінь (організувати товаришів для спільних зусиль при розв'язанні навчальних завдань, знайти в інших установах “потрібних” людей та зацікавити їх своєю проблемою), набути умінь раціонального використання часу (відвідування різних курсів, додаткові заняття з репетиторами), знайти роботу й заробити гроші на придбання комп'ютера, принтера, сканера, на оплату репетитору, на купівлю нових книжок, на платні послуги Інтернету.



Без активних дій, раціонального підходу до власного життя, критичного осмислення дійсності й себе в ній, вимогливості до себе, відповідальності за власні дії здійснити наведене неможливо. Такий підхід зумовить студента до критичної оцінки діяльності викладачів, навчальних програм і планів, змісту навчального матеріалу, форм спілкування з викладачами, методів і форм навчання у ВНЗ, спонукає його до активних намагань перебудувати навчальний процес у ВНЗ у плані більшого сприяння його професійній підготовці для практичної діяльності у реальному житті. Все це й буде формувати студента як особистість. Зауважимо, що поставка проблеми підготовки спеціаліста в такому плані може здійснюватися при різних навчальних завданнях, а не тільки при створенні значних проектів, наприклад, дипломних робіт, зокрема, при індивідуальних завданнях до певної теми і відповідному контролю їхнього виконання.

4. Навчальний процес загалом, самостійна робота студентів зокрема повинні будуватися так, щоб майбутній спеціаліст відчув “життя” суспільства, тенденції його існування й розвитку, перспективні почини в суспільстві, складнощі різного характеру в суспільстві, переваги й складнощі ринкових стосунків, які неминуче призведуть до корекції поглядів майбутнього спеціаліста на власну професійну діяльність. До тенденцій суспільства можна віднести: створення інформаційного суспільства, його комп’ютеризація, долучення суспільства до процесів глобалізації, зростання свободи в суспільстві, його демократизація, панування ринкових стосунків, зокрема, перетворення знань й умінь спеціаліста в товар, зростання ролі особистості в суспільстві. Такі тенденції спонукають студентів до розуміння й готовності підвищувати власну професійну майстерність протягом усього життя, бути готовим до зміни професійної діяльності, брати участь у політичних процесах суспільства, постійно відстежувати новинки, що стосуються власної професійної діяльності, бути постійно поінформованим подіями в суспільстві та критично осмислювати їх, користуватися Інтернетом як складовою свого професійного й громадського життя, відстоювати свої права.

5. Усі навчальні предмети повинні мати спрямування на майбутню професійну діяльність учителя (чи іншого напрямку професійної діяльності), на поглиблення його знань, на формування міждисциплінарних інтегрованих знань, на зв’язок з реальним життям зі своїми можливостями і проблемами, на формування особистості майбутнього спеціаліста. Важливим аспектом роботи кафедр ВНЗ є розробка різних стратегій навчання тієї чи іншої дисципліни. Особливо це актуально з використанням ІКТ (інформаційно-комп’ютерних технологій). Звідси важливим чинником професійної підготовки майбутніх спеціалістів є знання студентами різних ІКТ та знання можливостей цих ІКТ стосовно “свого” предмета навчання.

6. Важливим чинником фундаменталізації професійної підготовки майбутніх спеціалістів є зв’язок навчального процесу ВНЗ з реальною майбутньою діяльністю. Багато майбутніх учителів чи іншого профілю спеціалістів набувають професійного й життєвого досвіду безпосередньо на робочих місцях, причому не тільки під час практики, а й одночасно працюють і навчаються, зокрема, на старших курсах навчання відбувається за індивідуальними планами. Саме індивідуальні плани навчання студента оптимізують час, коригують навчальні програми з метою надавання студенті більше тих знань, які йому потрібні на робочому місці, передбачають написання курсових, дипломних, магістерських робіт з проблем тієї установи, де працює студент, що сприяє становленню спеціаліста, спонукає його до творчих пошуків у своїй професійній діяльності.

7. Майбутні вчителі повинні мати переконання, що нестійка “статична” структура педагогічного процесу має фундаментальне значення в їхній майбутній професійній діяльності, а навпаки, “динамічна стійкість” педагогічного процесу є основою його існування й розвитку. Це твердження є одним із загальних положень, які стосуються творчості, професійної діяльності вчителя, реальності життя. Переконання вчителя, його психологічний настрій повинні бути налаштовані на постійне очікування новацій у навчанні й вихованні, на власне творення таких новацій. Тому нестандартні уроки, інтерактивні методи й форми навчання учнів чи студентів, методи проектів, ділові ігри та новації в інших видах і формах є прикладами того, що вчителі розуміють (і відповідно професійно діють) “неповноту традиційності” навчання й намагаються доповнювати процес навчання відповідно до нових тенденцій розвитку науки, які є відображенням більш загальних тенденцій розвитку суспільства та світової спільноти. Традиційність навчання не є чимось крамольним у педагогічній науці й педагогічній практиці. У сучасних наукових уявленнях традиційність навчання є зрілою стадією розвитку певної новації, є її досконалою формою. Так новації методів й форм навчання з використанням інформаційно-комп’ютерних технологій поступово перетворюються в досконалу й стійку форму навчання і все більше стають традиційними.

Реалізації наведених завдань для ВНЗ далеко не проста. Потрібно вводити відповідні спецкурси й спецсемінари, розробляти нові методи й форми навчання та спілкування й уводити їх у педагогічний процес ВНЗ, постійно підтримувати дієвий зв’язок зі школами, освітніми установами, управліннями освіти, науковими центрами України. Спецкурси й спецсемінари повинні розглядати питання проблем використання інформаційних технологій у навчальному процесі, нові методи навчання в умовах демократії й свободи особистості учня, формування в студентів критичного мислення, методологічних знань.



У цій статті автори намагалися окреслити деякі теоретичні й практичні особливості фундаменталізації навчання студентів (учнів). Проблеми фундаменталізації професійної підготовки студентів педагогічних ВНЗ (чи інших типів ВНЗ) вимагають системного й глибокого теоретичного дослідження з урахуванням специфіки спеціальності, за якою навчаються студенти, реалізації теоретичних положень на практиці, зв'язку з дійсністю життя.

БІБЛЮГРАФІЯ

1. Афанасьев В.Г. Системность и общество. – М.: Политиздат, 1980. – 368 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Бахтин М.М. Работы 20-х годов. – К.: Next, 1994. – С. 11 – 68.
3. Гончаренко С.У. Методологічні засади побудови педагогічної теорії // Шлях освіти. – 2007. – № 2(44). – С. 2 – 10.
4. Гончаренко С.У. Фундаменталізація освіти як дидактичний принцип // Шлях освіти. – 2008. – № 1(47). – С. 2 – 6.
5. Гончаренко С.У., Кушнір В.А., Кушнір Г.А. Методологічні знання як виявлення фундаменталізації професійної підготовки вчителя // Шлях освіти. – 2007. – № 3(45). – С. 2 – 8.
6. Ковальов Г.А. Три парадигми в психології – три стратегії психологічного впливу // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С. 42 – 51.
7. Козловська І.М. Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). Монографія / За ред. С.У.Гончаренка. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
8. Кушнір В.А. Гуманітарне мислення вчителя // Соц. психологія. – 2004. – № 4. – С. 81 – 95.
9. Кушнір В.А. Кількісні дослідження в педагогіці // Соціальна психологія. – 2008. – № 2(28). – С. 42 – 49.
10. Кушнір В.А. Системний аналіз педагогічного процесу: методологічний аспект. – Кіровоград: КДПУ, 1981. – 341 с.
11. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменя В.А. – Вид. 5-е, стереотип. –К.: Либідь, 2002. – 632 с.
12. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985. – 344 с.
13. Щендровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология / Редакторы-составители А.А.Пископель, В.Р.Рокитянский, Л.П.Щендровицкий. – М.: Изд. школы культурной политики, 1997. – 656 с.