

Марина Іванівна Скрипник –
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри філософії і освіти дорослих
Центрального інституту
післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України

**ПРОГРАМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ
НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ
У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

Скрипник М. І. Програми психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / М. І. Скрипник // Наукові записки КУТЕП, 2015. – Вип. 19. – С. 298 – 313.

У розрізі сучасних змін вітчизняної вищої освіти проаналізовано теоретичні та практичні аспекти розроблення елективних варіативних програм психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти. Доведення розгортається на основі аналізу ідеї фундаментальності як діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань, що є основою двовекторної моделі професійної діяльності науково-педагогічних працівників (спрямованість на освоєння методології наукового пізнання – науково-дослідницька діяльність та центрованість на впровадженні науково-дослідницьких результатів у практику післядипломної педагогічної освіти – психолого-педагогічний). Проілюстровано варіативні елективні програми на різних рівнях підготовки (загальному, особливому та спеціфічному).

Ключові слова: фундаментальні та прикладні знання; елективні варіативні програми психолого-педагогічної підготовки; науково-педагогічні працівники; андрагогіка.

В контексте современных изменений отечественного высшего образования проанализированы теоретические и практические аспекты разработки элективных вариативных программ психолого-педагогической подготовки научно-педагогических работников в системе последипломного педагогического образования. Доказательства основываются на анализе идеи фундаментальности как диалектики взаимодействия фундаментальных и прикладных знаний, которые составляют основу двовекторной модели профессиональной деятельности научно-педагогических работников (направленность на освоение методологии научного познания – научно-исследовательская деятельность и на внедрении научно-исследовательских результатов в практику последипломного педагогического образования (психолого-педагогический). Проиллюстрированы вариативные элективные программы на разных уровнях подготовки (общий, особенный и специфический).

Ключевые слова: фундаментальные и прикладные знания; элективные вариативные программы психолого-педагогической подготовки; научно-педагогические работники; андрагогика.

Resume. *In article examines the theoretical and practical aspects of development of the variation of elective programs of training the research and teaching staff in the system of post-graduate education. Proof is based on the analysis of fundamental ideas as the dialectic interaction between basic and applied knowledge that is the basis of two-vectors' model professional activities of scientific and pedagogical staff. In article outline the basic andragogics principles in the system of post-graduate education and illustrated the variation of elective programs at different levels of training (approaches to development, special and specific).*

Key words: *fundamental and applied knowledge; the variation of elective programs; research and teaching staff; andragogics.*

Проблема психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників є особливо актуальними у контексті модернізаційних змін вищої освіти, яка спрямовується на підготовку компетентнісного випускника ВНЗ. Це вимагає від науково-педагогічних працівників методологічної психолого-педагогічної підготовки, адже навчальні елементи змісту дисципліни, їхній прагматичний потенціал та функційні можливості сьогодні реалізуються в докорінно відмінному від попереднього століття науково-освітньому просторі і, як ніколи раніше, потребує викладачів нової генерації з

конкурентоспроможним рівнем кваліфікації, які мають загальну та психолого-педагогічну культуру, розуміються на тенденціях, системах сучасної психології і педагогіки, здатні орієнтуватися не тільки в типових психолого-педагогічних ситуаціях, а й розуміти специфіку навчальної діяльності в різних умовах організації навчально-виховного процесу.

Відтак програми психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників мають якісно відрізнятися від традиційних, бо:

- їх мають проектувати з урахуванням особистісних досягнень і запитів науково-педагогічних працівників;
- методологічним підґрунтям є принципово нові наукові та освітні чинники, сформовані в методології дослідно-експериментальної роботи в умовах постнеокласичного розвитку: синтезу гуманітарних та науково-раціональних стратегій (деякі аспекти цих змін: технологізація та науковість технологій; задачний характер досліджень; конструкційність; наукові дослідження мають бути технологічними, реально втілені у практику; економічна детермінація, економічна підтримка та економічні обмеження; корисність результатів);
- існують різні типи парадигм [24], кожній базовій моделі освітнього процесу відповідає певна, лише їй притаманна педагогічна парадигма (наприклад, авторитарно-імперативна та гуманна (Ш. Амонашвілі); когнітивна та особистісна (Є. Ямбург); педагогічна парадигма традиції, науково-технократична та гуманітарна (І. Колеснікова); авторитарна, маніпуляційна та педагогічна парадигми (Г. Корнетов); ліберально-раціоналістична, культуроцентрична та глобально-історична (Н. Розов); консервативно-просвітницька, ліберально-раціоналістична та гуманістично-феноменологічна (Х. Тхагансоєв); консервативна, культурознавча та культуротворча (А. Валицька); функціоналістична, гуманістична та езотерична (Б. Родіонов і А. Татур); природознавча, технократична, езотерична, гуманістична і поліфонічна (О. Прікот);

– існує постійний агресивний вплив оточуючого інформаційного середовища, в якому ускладнюється здобуття суб'єктом професійної компетентності.

Міцний фундамент дослідницьких пошуків сформовано такими науковими вітчизняними та зарубіжними здобутками:

– розроблена характеристика основних історико-компаративістських підходів до з'ясування значущості проблем неперервної освіти науково-педагогічних працівників, специфікації в підвищенні кваліфікації (Є. Бражник, Н. Воскресенська, Б. Вульфсон, Л. Гур'є, О. Джуринський, З. Малькова, В. Мітіна, М. Нікандров, Л. Пуховська та ін.);

– визначено наукову сутність післядипломної професійної підготовки науково-педагогічних кадрів, зміст якої артикульований на розвиток здібностей до наукової творчості (В. Ледньов, Д. Фельдштейн та ін.);

– досліджено соціальні та економічні аспекти підготовки науково-педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти (С. Вершловський, З. Водождокова, О. Владиславлев, Ю. Кулюткин, Г. Матушанський, В. Онушкін та ін.);

– проаналізовано загальні питання теорії навчання у вищій школі (С. Архангельський, А. Вербицький, Є. Князева, Л. Рувінський, В. Сластьонін та ін.);

– досліджено проблеми теорії та практики педагогічної освіти, її андрагогічної складової (О. Абдулліна, Є. Белозерцев, Є. Бондаревська, Г. Геллер та ін.);

– розкрито особливості діяльності викладачів вищої школи (Б. Ананьєв, Н. Кузьміна та ін.);

– з'ясовано особливості професійної підготовки викладачів вищої школи та вдосконалення їхньої педагогічної культури (Л. Макарова, В. Молчановський, І. Раченко, Г. Скок та ін.);

– теоретично обґрунтовано і розроблено методологію формування компетентності в аналітичній діяльності наукових і науково-педагогічних кадрів (О. Яригін).

Аналіз наукової літератури та педагогічного досвіду свідчать про наявність суперечності між: можливістю індивідуалізації психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників засобами елективних курсів і відсутністю необхідної для цього теоретико-методичної бази.

Метою статті є обґрунтування теоретичних і практичних аспектів розроблення елективних варіативних програм психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти.

Сучасна парадигма підготовки науково-педагогічних працівників ґрунтується на ідеї фундаментальності, зорієнтованої на посилення інтелектуального потенціалу суспільства шляхом отримання нового знання та його використання в підготовці спеціалістів [1; 2; 4; 5; 6; 13; 15; 26; 28]. Фундаментальність – найсуттєвіша ознака науки й жодна форма організації людської досвіду не може замінити цю функцію науки. Фундаментальні знання — найбільш стабільні та універсальні загальнотеоретичні знання, яким властиво максимальне узагальнення, певне структурування, численні внутрішні та зовнішні зв'язки. Фундаментальні знання – та частина наукової інформації, яка крім того, що має відповідну пізнавальну орієнтацію, також володіє і певною окремішністю, стабільністю і стійкістю до змін парадигмального характеру. Відтак, можливо, саме тому фундаментальну науку вчені часто називають «чистою». Безумовно, що під фундаментальними дослідженнями мають на увазі ту галузь у наукових дослідженнях, що безпосередньо не пов'язана із прямими запитам виробництва й суспільної практики. Відповідно до цього дехто із науковців вважають, що фундаментальні дослідження розвиваються, насамперед, у

силу внутрішньої логіки розвитку науки [21; 22]. Так на думку В. Ржевського і В. Семенчева «Фундаментальні дослідження, які проводяться в рамках фундаментальних наук, називають «точками росту» організму науки. Руйнування цих точок росту до загибелі організму науки в цілому не призведе, але розвиток науки внаслідок цього врешті припиниться» [23].

Фундаментальні дослідження покликані розв'язати завдання стратегічного характеру й мають такі суттєві ознаки: теоретична актуальність, що фокусується у виявленні закономірностей, принципів чи фактів, які є значущими; концептуальність; історизм; критичний аналіз науково неспроможні положення; використання методик, адекватних природі тих об'єктів дійсності, які пізнають; новизна і наукова достовірність отриманих знань.

Зауважимо, що головним критерієм фундаментального дослідження у педагогіці є розв'язання перспективного завдання – підготувати розвиток науки на найближчі роки, а також зробити теоретичні висновки, що внесуть суттєві зміни у логіку розвитку самої педагогічної науки. Вітчизняний методолог педагогіки С. Гончаренко визначив одне з головних завдань педагогічної науки як «усвідомлення самої себе: способів одержання об'єктивного знання про педагогічну дійсність (про характеристики, логіку, умови підвищення якості педагогічного дослідження), про структуру науки, її зв'язки з практикою, про її власний понятійний склад тощо. Виконання цього завдання передбачає розвиток досліджень у галузі методології педагогіки. По суті, загальні основи носять методологічний характер. Це саме методологічні основи педагогічної науки» [10, с. 646].

Аналіз літератури з методології науки доводить, що за останні три десятиліття не було вироблено спільних підходів до розуміння специфіки фундаментального й прикладного знання та принципів взаємозв'язку між фундаментальними і прикладними науками. Наукові дослідження, наука

носять достатньо складний характер. Останнє обумовлено не тільки тим, що в дослідження безупинно втягуються різноманітні нові сфери буття й практичної діяльності людини, але й глибиною проникнення в структуру проведених досліджень і збагаченням наукового методу. В цілому, *фундаментальним* слід вважати таке, що може бути основою, підставою для більш конкретного знання, для менш загальної, *прикладної наукової дисципліни* чи для *практики*, інакше – зорієнтованої *діяльності*.

Словом, привнесення фундаментальних досліджень у навчальні програми підготовки науково-педагогічних працівників забезпечує науковість, системність, концептуальність. Водночас, освітня парадигма, що ґрунтується на фундаменталізації, передбачає якісно нові цілі підготовки, нові принципи відбору та систематизації знань, які не тільки розширюють обсяг професійних і загальнонаукових знань, а значно по-іншому визначають інший їх зв'язок та спосіб формування й функціонування в практичній діяльності.

Аналіз науково-педагогічної літератури доводить, що у рамках традиційної (класичної) університетської системи освіти фундаментальність освіти розумілася як поглиблена підготовка за певним напрямом. Наприклад, цієї точки зору дотримується В. Кузнєцова, на переконання якої фундаментальність передбачає: (1) обґрунтування визначеного достатнього кола запитань з базових сфер знань даного напрямку науки та загальноосвітніх дисциплін, без чого не можна уявити інтелігентну людину; (2) вивчення цього кола питань з повним обґрунтування, необхідними посиланнями, без логічних проміжків; (3) визначення набору основних законів і понять, які слугують основою для вивчення наступних дисциплін [15].

Інший погляд на поняття «фундаментальність освіти» - це забезпечення різноманітної гуманітарної та природничо-наукової освіти на основі оволодіння фундаментальними знаннями. Підґрунтям такої позиції є розуміння фундаментальності як поєднання фактологічних, світоглядних і

методологічних сторін вивчення предмета. Фундаментальність підготовки передбачає оволодіння узагальненими видами діяльності, які забезпечують розв'язання численних завдань предметної сфери [7]. Відповідно до концепції О. Голубевої та А. Суханова [7], освіта є фундаментальною, якщо вона представляє процес нелінійної взаємодії людини з інтелектуальним середовищем, при цьому особистість сприймає це середовище як збагачення власного внутрішнього світу та завдяки цьому примножує потенціал самого середовища. Завданням фундаментальної освіти є забезпечення оптимальних умов для виховання гнучкого та багатогранного наукового мислення, освоєння наукової інформаційної бази і сучасної методології осмислення дійсності, створення внутрішньої потреби у саморозвитку і самоосвіті протягом життя.

Резюмуючи означені вище підходи, визначаємо, що ідею фундаментальності у психолого-педагогічній підготовці науково-педагогічних працівників можна досягнути за допомогою поєднання у змісті навчання теорії, абстракції та реалізації, а саме: за допомогою вивчення відповідних психолого-педагогічних теорій, технологій. Однак такий підхід відображає лише одну сторону фундаментальності освіти, не розкриває філософські та логіко-методологічні аспекти науки.

Інший підхід ґрунтується на ідеї включення у зміст підготовки спеціальної формалізації, яка, як правило, у процесі навчання здійснюється за допомогою побудови мови конкретної наукової дисципліни. Однак у цьому випадку, введення у зміст інформації про об'єкт, процес, явище в формалізованому вигляді, тобто відображення певної наукової сфери через формальну систему, не може у повній мірі висвітлити методологічні та філософські засади науково-дослідницької та педагогічної діяльності.

На думку вітчизняної дослідниці Л. Дротянко, яка студіювала філософсько-методологічний, наукознавчий, прагматичний та соціокультурний аспекти феномену фундаментального й прикладного знання в органічній єдності, означені знання обумовлюються відповідним

соціальним середовищем. Авторка доводить тезу про необхідність встановлення гармонії між фундаментальними й прикладними навчальними дисциплінами в системі вищої освіти, а також органічного поєднання в душі вимог часу академічної та вишівської науки [9].

Завважмо, що найбільш адекватною та універсальною ідеєю фундаментальності у психолого-педагогічній підготовці науково-педагогічних працівників є діалектика взаємодії фундаментальних та прикладних знань, адже зорієнтована на структуру та динаміку психолого-педагогічної науки, аналіз її емпіричної бази як відправної точки побудови моделей викладацької діяльності науково-педагогічного працівника, відповідних сучасній психолого-педагогічній практиці.

Базовими положеннями цієї ідеї є декілька. *Перше*. Професійна діяльність науково-педагогічних працівників – це пізнання не просто складних науково-дослідницьких та викладацьких систем, а пізнання діалектики фундаментальної та прикладної системи психолого-педагогічних знань, що складається із елементів і підсистем, протилежних за своїми властивостями: чуттєве та раціональне; емпіричне, теоретичне та дискурсивне знання і пізнання; розум та розсудок; логіка і творчість; інтуїтивне та дискурсивне знання, пізнання; апіорне та апостеріорне знання; аналіз і синтез; індукція і дедукція; суб'єктивне та об'єктивне знання тощо [13].

Друге положення. Діалектично суперечливі системи науково-педагогічного знання і пізнання мають бути описані логічно несуперечливим способом. Це неможливо зробити безпосередньо, а тільки шляхом створення часткових психолого-педагогічних моделей і програм, які описують дві сторони пізнання науково-практичними працівниками дійсності (фундаментальної як науково-дослідницької діяльності та прикладної – психолого-педагогічної діяльності), які гомогенні та несуперечливі. У результаті виникають численні психолого-педагогічні часткові моделі чи програми опису складної діалектичної системи фундаментальних і

прикладних науково-педагогічних знань, які будуть доповнювати один одного. Водночас при намаганні однієї із моделей чи програми претендувати на універсальну значущість всі ці моделі та програми будуть суперечити одна одній.

Третє положення. Основним способом побудови часткових психолого-педагогічних моделей та програм пізнання науково-педагогічними працівниками науково-дослідницької та викладацької сфер пізнання є принцип бінарної опозиції, який лежить в основі конструювання змісту більшості програм за принципом «або – або». Цей принцип складає основу ірраціонального мислення з його поділом за різними аспектами чи рівнем досліджуваної системи. Конструктивним принципом мислення (на раціональному рівні – рівні розуму) є (діалектичний) синтез протилежних характеристик науково-дослідницької та викладацької системи. Вочевидь, він не може бути безпосереднім синтезом протилежностей (тоді система буде суперечливою, але це не відповідає вимогам раціональності). Такий синтез завжди передбачає введення деякого третього, проміжного елемента між протилежностями, який повинен володіти деякими властивостями кожної із синтезуючих протилежностей. Це саме творче завдання при створення несуперечливої моделі чи програми. Наприклад, діалектичний синтез фундаментального та прикладного знання у моделях чи програмах пізнання науково-педагогічними працівниками науково-дослідницької та викладацької сфер пізнання здійснюється за допомогою введення такого опосередкованого ланцюга як емпірична інтерпретація психолого-педагогічної теорії.

Зазначені положення діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань у психолого-педагогічній підготовці науково-педагогічних працівників стають зрозумілими, коли синтезуються інваріантні та варіативні елективні програми, у змісті яких навчальні елементи побудовані на фундаментальних та прикладних знаннях, що розкривають структуру науково-дослідницької та психолого-педагогічної діяльності, відображають

основний метод пізнання (дослідно-експериментальний) у предметній сфері (андрагогії). Інваріантна частина (ядро) психолого-педагогічної підготовки забезпечує можливість науково-педагогічному працівникові привласнювати загальнокультурні та національні цінності, формувати професійно значущі якості відповідно до сучасних вимог розвитку психолого-педагогічної науки та практики. Варіативна частина забезпечує індивідуальний розвиток науково-педагогічних працівників, ураховує особистісні та професійні інтереси. Інваріантна та варіативна частини у структурі змісту підготовки взаємодіють у фундаментальних і прикладних напрямках через освоєння науково-педагогічними працівниками таких аспектів:

- теоретико-методологічного (наукове прогнозування; розвиток системи вищої освіти в історичному, прогностичному і порівняльному аспектах; поява нових психолого-педагогічних концепцій і теорій, що інтегрують у собі розкриття сутності досліджуваного об'єкта);
- соціально-психологічного та культурологічного (динаміка розвитку соціальних, особистісних, культурологічних якостей сучасного фахівця, ціннісно-смісловий зміст професійної діяльності та розвиток його творчого потенціалу у вищій школі);
- дидактико-методичного (андрагогічні засади професійної діяльності; проблеми проектування змісту професійної освіти; інноваційні шляхи підвищення ефективності, моніторингу і оцінки якості вищої освіти; впровадження нових технологій навчання).

Концептуалізувати науково-професійну картину світу, систематизувати та дослідити її категорії допомагають варіативні елективні курси, основне завдання яких у процесі психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників – забезпечити реалізацію положень діалектики взаємодії фундаментальних та прикладних знань із метою підвищення ефективності підготовки через системно-інтегроване представлення основних характеристик пізнавальних психолого-педагогічних процесів та

явищ, розкриття найістотніших ознак професійної діяльності з урахуванням особистісних наукових інтересів та професійних запитів.

Варіативні елективні курси – традиційна форма навчання в Західній Європі і США, що вводиться як доповнення до базових курсів. Застосування елективних курсів (програми з вільного вибору) є на сьогодні одним із засобів вирішення актуальної проблеми підвищення рівня освіти в умовах модернізації ринку [3; 9; 11; 12; 16; 17; 23] та реалізації принципу елективності в андрагогії.

За андрагогічними принципами дорослому належить провідна роль у процесі навчання. Як сформована особистість, науково-педагогічний працівник формулює конкретні цілі навчання і прагне до самостійності, самореалізації, самоуправління. Андрагогіка реалізує найдавнішу формулу навчання: *non scholae, sed vitae discimus* — навчаємося не для школи, а для життя [14; 17]. Аналіз наукової літератури дозволяє окреслити основні андрагогічні принципи навчання в системі післядипломної педагогічної освіти:

- пріоритетності самостійного навчання, адже це створює умови для неспішного ознайомлення з навчальними матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, осмислення процесів та технологій їх виконання;
- організація спільної діяльності суб'єктів навчання, пов'язаної з спілкуванням, реалізацією та оцінюванням навчання;
- опори на позитивний життєвий досвід, зокрема соціальний і професійний як основне джерело навчання;
- індивідуалізації навчання, яка передбачає створення індивідуальних програм навчання, зорієнтованих на особисті потреби, соціально-психологічні характеристики особистості;
- елективності навчання, тобто надання свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання

результатів навчання. Мова йде про вибір індивідуальної траєкторії професійного становлення;

– рефлексивності, тобто усвідомлення суб'єктом навчання процесу діяльності;

– системності навчання, що передбачає відповідність цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання і оцінки результатів; актуалізації результатів навчання як швидке використання на практиці.

Реалізувати означені принципи можливо шляхом розроблення елективних варіативних програмах психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників. Чому саме такі програми мають можливість кардинальної зміни системи післядипломної підготовки науково-педагогічних працівників?

По-перше, це реалізація гнучкості, варіативності, змінюваності програми відповідно до науково-педагогічного досвіду, особистісних запитів, інтересів науково-педагогічних працівників та міри вияву науково-педагогічної творчості.

По-друге, це – інтегративність програм, що передбачає інтегрування психолого-педагогічних напрямів, дисциплін.

По-третє, особистісне спрямування елективних програм. Особистість – вибір – свобода – цю концептуальну тріаду можна розглядати як маркер елективних варіативних програм. «Ситуації вибору» через елективні програми створює умови для усвідомлення науково-педагогічним працівником особистісної ідентичності, що розуміємо: по-перше, як *індивідуальність* — свідоме відчуття власної унікальності й власного окремого існування; по-друге, *тотожність і цілісність* — відчуття внутрішньої тотожності, безперервності між тим, чим особистість була в минулому й чим обіцяє стати в майбутньому; по-третє, *єдність і синтез* — відчуття внутрішньої гармонії і єдності; по-четверте, *соціальна солідарність* — відчуття внутрішньої солідарності з ідеалами суспільства й соціальної

підгрупи, відчуття того, що власна ідентичність має сенс для професійної діяльності й що вона відповідає їх очікуванням і сприйняттю [7].

Онтологічно елективні вибіркові програми ґрунтуються на діалектиці взаємодії фундаментальних та прикладних знань та структуруються на таких рівнях підготовки: загальний – синтезує істотні психолого-педагогічні характеристики в теорії навчання; особливий рівень – об'єднує однотипні зміни, які виявляються в психолого-педагогічних механізмах реалізації технологій навчання у вищій школі; специфічний рівень – синтезує психологічні характеристики індивідуального розвитку особистості конкурентоздатного науково-педагогічного працівника.

Прикладом розроблення елективних програм на кожному рівні є такі: *загальної підготовки* – «Психолого-педагогічні характеристики теорій навчання»; *особливої підготовки*: «Психологічні механізми реалізації інтерактивних технологій навчання у вищій школі»; *специфічної підготовки*: «Я-концепція вченого та креативність у науково-педагогічній діяльності».

Проведений аналіз сутності елективних вибірових програм психолого-педагогічної підготовки науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти доводить, що професійна парадигма формується через діалектику взаємодії фундаментальних та прикладних знань як основи двовекторної моделі професійної діяльності (спрямованість на освоєння методології наукового пізнання – науково-дослідницька діяльність та центрованість на впровадженні науково-дослідницьких результатів у практику ВНЗ – психолого-педагогічний). Ігнорування хоча б одної із означеної вище складових професійної діяльності науково-педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти нівелює сутність і зміст психолого-педагогічної підготовки. Викладені вище підходи до структуризації змісту варіативних елективних програм на різних рівнях психолого-педагогічної підготовки (загальному, особливому та специфічному) доводять, що зміст будь-якого навчального курсу можна

подати як трискладову систему, де взаємопов'язані **фундаментальність**, або **загальне**, що репрезентоване єдністю психолого-педагогічних знань про теорії навчання, або **особливе**, як досвід творчої діяльності, що виявляються в психолого-педагогічних механізмах реалізації технологій навчання у вищій школі, або **окреме**, як досвід емоційно-ціннісного ставлення. Елективні вибіркові психолого-педагогічні програми у системі післядипломної педагогічної освіти створюють для науково-педагогічного працівника «ситуації вибору», через який створюються умови для усвідомлення науково-педагогічним працівником особистісної та професійної ідентичності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Астахова В. И. Глобальные проблемы образования и особенности их проявления в Украине / В. И. Астахова. – Х. : Око, 1994. – 147 с.
2. Астахова Е. В. Трансформация социальных функций высшего образования в современных условиях : пособие по социологии образования для магистров, аспирантов, преподавателей высшей школы / Е. В. Астахова. – Х. : ХГИНУА, 1999. – 74 с.
3. Бакушина А. Н. Послевузовское профессиональное образование: содержание обучения в аспирантуре по педагогическим специальностям: Методическое пособие / А. Н. Бакушина. – СПб.: СПбАППО, 2008. – 274 с.
4. Белл Д. Прихід постіндустріального суспільства / Д. Белл // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. – К. : Либідь, 1996. – С. 202–204.
5. Бозаджиев В.Л. Профессиографический анализ деятельности молодых научно-педагогических работников // современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 2 // Режим доступа: url: www.science-education.ru/102-5836
6. Бранский В. П, Пожарский С. Д. Социальная синергетика и акмеология / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. — СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
7. Голубева О. Н., Суханов А. Д. Проблема целостности в образовании // Философия образования. - М., 1996.

8. До проблеми діагностичних критеріїв особистісної ідентичності / Х.І. Турецька // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. – Івано-Франківськ : ВДВ ЦІТ Прикарпатського національного університету ім. В.Стефаника, 2008. – Вип.13. – Ч.2. – С.258-266.
9. Дротянко Л. Г. Феномен фундаментального і прикладного знання (Постнекласичне дослідження): Монографія. — К.: Видавництво Європейського ун-ту фінансів, біз-несу та інформаційних систем, 2000. — 423 с.
10. Енциклопедія освіти. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
11. Єгоренков А. Розробка елективних курсів з урахуванням особистісних пізнавальних потреб майбутніх медиків // Неперервна професійна освіта: теорія і практика / А. Єгоренков. – 2003. – Випуск 1. – С. 79-88.
12. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» // Режим доступу: zakon.rada.gov.ua
13. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будущее / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М.: КомКнига, 2007. – 232 с.
14. Колесникова И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова. – СПб., 1999. – 242 с.
15. Кузнецова В.А. Теория и практика многоуровневого университетского педагогического образования / В.А. Кузнецова. — Ярославль, 1995. — 226 с.
16. Лебедев С.А. Методология науки: проблема индукции: Монография / С.А. Лебедев. – М.: Альфа-М, 2013. – 192 с.
17. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова. – Режим доступу: www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
18. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда [та ін.]; Нац. акад. пед. наук України; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с.

19. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
20. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г.Онушкин, Е.И.Огарев. – СПб. – Воронеж: ВИПКРО, 1995. – 232 с.
21. Парсонс Т., Сторер Н. Научная дисциплина и дифференциация наук // Научная деятельность: структура и институты / Пер. с англ. Л.А. Седова, М.К. Петрова, А.П. Огурцова. М.: Прогресс. - 1980. - 76 с.
22. Попов В. А., Коржуев А. В. Теория и практика высшего профессионального образования: Учеб. пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попов, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2004. – 432 с.
23. Ржевский В.В., Семенчев В.М. Фундаментальное и прикладное в науке, их взаимосвязь и основные особенности // Вопросы философии. – 1980. – № 8. – С. 107-117.
24. Савотина Н.А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. А. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3 – 11.
25. Сачков Ю.В. Фундаментальные науки как стратегический ресурс развития // Вопросы философии. – 2007. – № 3. – С. 76-89.
26. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи [Текст] : монографія / Є. Р. Чернишова ; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. "Ун-т менедж. освіти". - К. : Педагогічна думка, 2012. – 471 с.
27. Юдин Э. Методология науки. Системность. Деятельность / Э Юдин: Монография. – М.: Эдиториал, УРСС, 1997. – 444 с.
28. Ярыгин О. Н. Методология формирования компетентности в аналитической деятельности при подготовке научных и научно-педагогических кадров: автореферат дис. ... доктора педагогических наук:

13.00.08 / Ярыгин Олег Николаевич;[Место защиты: ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет»].- Тольятти, 2012. – 42 с.

29. Continuity, consolidation and change // Towards a European era of vocational education and training. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. – VI. – 149 p. – Режим доступа : http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/528/3055_en.pdf