

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНОГО ПОСТУПУ

У попередні періоди поступу людських цивілізацій і держав відносно повільна еволюція розвитку людини, суспільства, виробництва зумовили відносну постійність структури і змісту освіти. Домінували концепції освіти, згідно з якими набуті людиною знання і вміння зберігали свою вартісну цінність впродовж усього її життя: "освіта на все життя". Динамізм сучасної цивілізації, посилення ролі особистості в суспільстві і виробництві, зростання її потреб, гуманізація і демократизація суспільних відносин, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій - ці та інші тенденції зумовлюють необхідність зміни формули "освіта на все життя" формулою "освіта через все життя".

Неперервну професійну освіту можна віднести до особистості, до освітнього процесу (до програм), до організаційних структур. У першому випадку це поняття означає, що людина вчиться постійно, без відносно довгих перерв або в освітніх установах, або засобами самоосвіти. Залишаючись на одному й тому самому формальному рівні (припустимо слюсарем, медсестрою, інженером) вона удосконалює свою професійну кваліфікацію, свою майстерність (назвемо умовно "динамікаруху по горизонталі"), піднімається ступенями і рівнями професійної освіти ("динаміка руху по вертикалі"). Людина не лише продовжує освіту, а й змінює її профіль ("рух від прямої"). Людина включена в освітній процес на всіх стадіях її розвитку з врахуванням спадковості при переході з одного ступеня до іншого.

В організаційній структурі неперервність передбачає сітку навчально-виховних закладів, які пропонують простір освітніх послуг, забезпечують зв'язок і спадкоємність програм, здатних задовольнити запити і потреби населення. Все це забезпечує можливість багатовимірного руху особистості в освітньому просторі і створення для неї оптимальних умов.

У змістовний аспект неперервної освіти згідно з динамікою руху особистості входять: багаторівневість, доповнення, маневреність.

Багаторівневість передбачає наявність багатьох рівнів і ступенів базової професійної освіти. Попередня одноманітна підготовка спеціалістів здійснювалась за жорсткими часовими "стандартами": у ПТУ навчання (навіть ліфтера) три роки, у технікумі 4 - 5 і т.п. Для ринкової економіки це не підходить. Чим більше у системі професійної освіти буде завершених, підкріплених відповідними державними документами рівнів і ступенів, тим більше можливостей надається людині для вибору посилюючого для неї шляху пізнання, зміни при необхідності обраної освітньої траєкторії при порівняно малих втратах. Очевидно, що нову систему професійної освіти слід розвивати як альтернативну, паралельну і конкурентну попередній.

Багаторівневість проглядається вже сьогодні. Здійснюється початкова професійна підготовка у старшій ланці загальноосвітньої школи чи в навчально-курсівих комбінатах, у технічних школах, на різних курсах (зокрема, комерційних), чи безпосередньо на підприємствах і в організаціях. Створені три ступені на рівні початкової професійної освіти:

- підготовка на ступені початкових, першого й другого, робітничих розрядів кваліфікації для тих, хто не зміг засвоїти повну програму

початкової професійної освіти;

- ступінь початкової професійної освіти (у традиційному розумінні ПТУ) - третій-четвертий кваліфікаційні розряди;
- так званий підвищений ступінь початкової професійної освіти - четвертий-п'ятий розряди.

Є два ступені на рівні середньої професійної освіти: традиційна "середня спеціальна освіта" і підвищеного типу, коли в технікумах і коледжах технічного профілю готують техніка і молодшого інженера. Що ж стосується рівня вищої професійної освіти, то поряд з діючою раніше системою навчання, як правило, 5 років, і з єдиною кваліфікацією, введені ступені чотирирічної програми підготовки бакалаврів і шестирічної магістрів. Навчаються студенти як з вузьких спеціальностей (до 400), так і з широких (не менше 100). Крім того, введена і дворічна програма навчання, віднесена до ступеню неповної вищої освіти.

Доповнення до базової і післядипломної професійної освіти є "динамічний рух вперед" людини у професійному освітньому просторі. До цього часу професійна освіта будується за типом піраміди: знизу, в основі, масові за випуском початкові і середні ланки, далі незначна за охопленням молоді і випуску спеціалістів - вища освіта, на вершині післявузівська, лише для одиниць (аспірантура і докторантура, а з окремих спеціальностей ще ад'юнктура і ординатура).

Неперервна освіта, зокрема, й для випускників ПТУ, ССНЗа, повинна продовжуватися все життя, якщо вони не підуть навчатися до вищого навчального закладу. *В усьому світі ця освіта називається післядитомною.*

Більшість програм сьогодні зорієнтована на підготовку спеціалістів широкого профілю. По суті ліквідована або зведена до загрозливого мінімуму база виробничої практики студентів (за винятком медичних навчальних закладів та професійних закладів підготовки спеціалістів для бюджетної сфери). Для того, щоб випускник ПТУ, технікуму, ліцею, коледжу, інституту чи університету міг на конкретному робочому місці виконувати певне коло обов'язків, йому необхідно на додаток до широкої фундаментальної базової професійної освіти мати короткострокову підготовку (*допідготовку, доучування*) здійснювану, за досвідом зарубіжних країн, у курсовій модульній формі або в тому ж стаціонарному навчальному закладі, або в інститутах підвищення кваліфікації, навчально-курсівних комбінатах тощо. При черговій зміні роботи належить відповідна курсова перепідготовка. Післядипломна освіта в цьому аспекті ніби доповнює базову професійну. Але зміст останньої і зміст професійної підготовки мають між собою узгоджуватись.

Заклади базової професійної освіти, як би вони добре не навчали студентів, випускають не спеціалістів у повному розумінні цього слова, але лише потенціальних спеціалістів. Справжніми спеціалістами вони стають після декількох років роботи (і то не всі), коли методом спроб і помилок здобувають досвід практичної роботи. Формуванню професійної самосвідомості сприяють спеціально розроблені освітні програми.

До *післядипломної освіти* відноситься і система підвищення кваліфікації у традиційному розумінні цього терміну. Суспільно-економічні зміни в нашій країні, завдяки появі нових технологій, засвідчують, що саме післядипломна освіта має вирішувати немало проблем. Система підвищення кваліфікації має ряд переваг порівняно з базовою професійною освітою: вона не інерційна, реагує на

швидко змінні соціально-економічні і техшко-технологічні умови; має двобічний зв'язок з практикою; термін навчання значно коротший; суб'єкти освіти здатні критично оцінювати пропоновані інновації, беручи безпосередню участь у їхній апробації, розвитку і реалізації.

Маневреність професійної освіти - зміна людиною профілю професійної діяльності. Подібне відбувалося й раніше, але в ринкових умовах, в умовах розширення громадянських прав і свобод це явище, очевидно, стане масовим. Кожна людина повинна мати право вибору професії (так само і широкого профілю), вивчаючи різні курси, опановуючи різні програми, залежно від своїх інтересів і планів, відвідувати заняття в різних професійних навчальних закладах свого регіону, а можливо в них і паралельно навчатися.

Є чимало варіантів руху по горизонталі у різних професійних сферах. Один з них. Студент будь-якого курсу вирішив змінити спеціальність - змусили обставини, зокрема, стан здоров'я погіршується на практичних заняттях з хімії, виникає алергія. Він переходить на вивчення іншої спеціальності.

"Вихід" з однієї освітньої програми повинен стикуватися зі "входом" в іншу. *Необхідна наскрізна стандартизація всіх програм, які ґрунтуються на єдиних цілях усієї системи професійної освіти.*

На відміну від попередніх часів, коли вважалося, що випускник повинен працювати там, куди пошлють, щоб виправдати витрати за одержану спеціальність, інакше держава даремно витратила гроші на його навчання, сьогодні зміна місця роботи, яка відповідає інтересам особистості, позитивне явище: у виробничі сили "вливається жива кров", що сприятиме продуктивності виробничих процесів і підвищенню рівня кваліфікації.

Форми організації неперервної професійної освіти

Від командно-адміністративної системи ми одержали в спадок таку однозначність^ кожен професійний навчальний заклад міг здійснювати освітню програму лише одного рівня та до того ж і лише з одного профілю спеціальностей. Машинне будівельне ПТУ, наприклад, могло давати лише початкову освіту (2готувати робітників") і лише з професій машинобудування, медичне училище лише середню медичну освіту і т.п. Але ця однозначна відповідність (один навчальний заклад - одна освітня програма) в ринкових умовах шкідлива в усіх відношеннях. І такий стереотип уже зазнав краху: чимало ПТУ отримали статус вищих і реалізують програми, і початкової, і середньої професійної освіти, і до того ж з чималої кількості різнорідних спеціальностей. Чимало технікумів (коледжів) здійснюють програми і початкової, і середньої, і неповної вищої освіти. Таким способом відбувається *інтеграція професійних освітніх структур*, що зумовлює *багаторівневий, багатоступеневий і багатопрофільний* характер цих закладів.

Життєвим і перспективним уявляється і інший варіант: одна й та сама освітня програма здійснюється в навчальних закладах різних типів. Проілюструємо це на нових, не існуючих до недавнього часу, навчальних програмах бакалаврату і магістратури. Більшість учених і практиків, які взяли участь у обговоренні програм, вважають, що вони піднімуть престиж вузів. Ця позиція суто відомча. Насправді її треба вирішувати в глобальному масштабі освітнього поля держави, враховуючи і неперервну освіту:

- з освітньої програми на бакалавра здійснюється навчання в коледжі,

що має для цього відповідну матеріальну базу, викладацькі кадри (у них працює зараз немало кандидатів і докторів наук) і відповідну ліцензію;

випускники ліцею, технікуму, коледжу, поступаючи до вузу, об'єднуються у спеціальні групи, щоб стати бакалаврами в скорочені строки;

випускники ліцею, технікуму, коледжу, які давно одержали диплом, можуть одержати також диплом бакалавра, опанувавши освітню програму в інституті чи на факультеті підвищення кваліфікації;

- студенти вузу з неповною вищою освітою диплом бакалавра можуть захистити в коледжі.

Підготовка магістрів здійснюється не лише у вузі, але і в системі післядипломної освіти. Остання - єдина можливість для присвоєння магістерського ступеня спеціалістам, які закінчили вузи без цього ступеня.

Існують труднощі, пов'язані з появою нових освітніх закладів: до якого типу відносити загальноосвітні ліцеї, професійні ліцеї, навчальні центри, центри неперервної освіти і т.п. Органи освіти всіх рівнів часто-густо обмежують або забороняють їх створення, намагаючись підвести їх під діючі, зокрема й традиційні структури. У цій ситуації виникає необхідність розробки нормативно-правової бази для освітніх програм. Заклади повинні мати ліцензію на здійснення конкретних освітніх програм, відбутися відповідна акредитація. У цьому випадку в документах випускника слід вказувати не тип освітнього закладу, а рівень, ступінь опанованої ним освітньої програми.

Ще на одну проблему слід звернути увагу. Йдеться про створення освітнього простору, який сьогодні доцільно розглядати в регіональному аспекті (створивши за кількістю вузів та інших навчальних закладів освітні регіони, зокрема східний, центральний і т.п.), бо, як правило, молодь і дорослі навчаються в своїх регіонах, не віддаляючись від місця помешкання. Такий простір можна розуміти як сукупність усіх інституцій регіону, прямо чи опосередковано здійснюючих професійну освіту або зацікавлених в ній. Це передусім студенти, їхні сім'ї; професійні заклади всіх типів і рівнів, а також загальноосвітні школи, оскільки вони здійснюють допрофесійну підготовку учнів та їхню професійну орієнтацію. Це наукові організації, які, зокрема, мають аспірантуру і докторантуру. Це заклади додаткової освіти, а також бібліотеки, музеї. Це всі заклади і організації, в яких здійснюється навчання персоналу бодай у формі наставництва, зокрема і неформального і т.п.

Поки що не можна вважати єдиним професійний освітній простір, оскільки перераховані структури роз'єднані і дотримуються скоріше відомчих, корпоративних, ніж загальних інтересів. Але їхнє співробітництво можливе за умови не адміністративного підпорядкування різним міністерствам, а поєднання взаємних інтересів, до чого прагнуть багато людей. В ринкових умовах потрібна лише ініціатива організатора. Саме цей фактор сприяє створенню регіональних моделей єдиного освітнього простору з поки що неповними, але початковими контурами неперервної освіти. Це, наприклад, регіон Львівський, Вінницький, Харківський тощо.

На державному рівні проблему побудови єдиного професійного освітнього простору узвичаєно пов'язують зі створенням і реалізацією освітніх стандартів. Не заперечуючи їхньої важливості, зауважимо, що для нашої системи вони

повинні бути наскрізними (від допрофесійної трудової підготовки школярів до післядипломної освіти спеціалістів) і маневреними. До цього часу вони такими не є і розробляються під попередні типи розрізнених, суто спеціалізованих навчальних закладів. Отже, ця проблема не єдина, і можливо не найважливіша. Останнім часом припинився випуск навчальної літератури для професійної освіти, лабораторного обладнання, навчальних комп'ютерних програм, відеофільмів, навчальних меблів. До того ж професійне освітнє поле країни - це і єдина комунікаційна сфера: журнали, конференції, інформаційні сіті, які зараз відокремлені, як, до речі, і наукові організації, кожна з яких працює на "своєму полі".

Для вільного просування людини у професійному освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну *гнучкість і різноманітність* форм навчання. Це тим більш важливо, що в умовах ринкової економіки, як видно з досвіду зарубіжних країн, не кожному "по кишені" навчання на очному відділенні. Навіть коли освіта буде безкоштовною, не кожна сім'я зможе прохарчувати свою дорослу дитину. Підробити ж їй в умовах безробіття практично неможливо. У системі професійної освіти неминуче розвиватиметься заочна, вечірня, дистанційна і інші форми навчання без відриву від виробництва або місця проживання.

Проаналізуємо перспективи заочної освіти. Зрозуміло, рівень підготовки переважної більшості випускників-заочників в останні десятиліття перестав відповідати вимогам. Заочна форма стала настільки дискредитованою, що в уряді і населення склалась думка, що відмова від нього принесе більше користі, ніж шкоди. У ході реформ вона збереглася лише для забезпечення неперервності освіти в країні. Між тим, вона конче необхідна жителям віддалених регіонів, інвалідам, молодим матерям і багатьом іншим групам населення, які не мають можливості навчатися. Вона необхідна підприємствам, особливо добувним, транспортним, розкиданим по країні, організаціям і т.п. Безумовно, на місцях зацікавлені в освіті без відриву від виробництва: при порівняно невеликих витратах забезпечується зростання професіоналізму і загальнокультурного рівня населення.

Усі останні форми освіти, крім хіба що екстернату, є проміжними між очним і заочним навчанням, зокрема вечірнім (змінним), на яке розповсюджується все сказане про заочне. За кордоном існують багато інших форм навчання, які надають право широкого вибору з метою забезпечення найкращого режиму навчання від відриву від виробництва так зване навчання часткове за часом (part-time Education): студент два рази на тиждень вчиться, а три дні працює на виробництві, вивчаючи скорочений (за академічними аудиторними годинами) курс очного навчання; відкрите (дистанційне) навчання і т.п. В Англії нараховується дев'ять подібних форм. У коледжах цієї країни студенти очники складають всього 40% контингенту, тобто без відриву від виробництва навчається більша частина молоді.

Перспективною формою освіти є екстернат. Начебто цей вид ніколи не заборонявся, але ніколи й не заохочувався. Але він має великі можливості, зокрема й для початкової професійної освіти. Рівень кваліфікації робітників нині значно відстає від потреб виробництва. До кінця 80-х років їх середній кваліфікаційний рівень відставав від потреб виробництва в цілому по країні від середнього розряду робіт на цілу одиницю. Відомо, між тим, що різниця всього в

0,5 розряду означає технологічну катастрофу для будь-якого підприємства. Більшість державних підприємств не були зацікавлені у підвищенні розрядів робітникам- тоді треба було підвищувати зарплатню. У той же час багато робітників були зацікавлені у підвищенні розряду, особливо у випадках переходу на інші підприємства, фірми і т.п. У цій ситуації заклади початкової і середньої професійної освіти можуть стати місцем державної альтернативної служби за рахунок введення екстернатної форми присвоєння кваліфікації робітникам.

Цілком ймовірна така ситуація, коли робітник звертається у професійне училище з заявою про те, що він готовий скласти кваліфікаційні іспити, припустимо, на четвертий розряд. Училище бере з нього платню, за яку у його розпорядження надає програми і підручники, проводить консультації і приймає іспити. Якщо вони складені успішно, робітник одержує диплом чи атестат про присвоєння кваліфікації і відповідного розряду, класу, категорії.

Екстернат перспективний також і для середньої та вищої професійної освіти: уже сьогодні для роботи у багатьох недержавних підприємствах і організаціях адміністратори віддають перевагу спеціалістам, що мають дві спеціальності, допустимо, інженерного й економічного, фінансового, інженерного і комп'ютерного профілів. У невеликих будівельних фірмах необхідні робітники, які володіють багатьма професіями: будівельників-монтажників, опоряджувальників, електротехніків, столярів і т.п. Тому професійні заклади повинні бути зацікавлені в розвитку екстернатної форми навчання.

Аргументи на користь самоучіння

Можна навести багато аргументів на користь того, що в учнів необхідно розвивати відчуття відповідальності за те, як вони навчаються. Саме ця тенденція стала останнім часом домінуючою у системі освіти. Раніше в центрі освіти перебував учитель. У часи Сократа це буквально виявлялось у наступному: оточений учнями, Сократ ходив вулицями Афін, прилучаючи їх до духовних скарбниць власної школи. Впродовж століть учителі і педагоги передавали свої знання, і учні з пошаною слухали їхнє мовлення, сприймали їх і повторювали їхні дії. Це ще спостерігається і в наш час. Однак ситуація змінюється. *Таких шкіл, де учні лише слухають своїх вчителів практично вже не залишилось.* Сучасні філософські, педагогічні, психологічні теорії поставили учня в центр уваги: *учень навчається в процесі своєї діяльності.*

Які аргументи на користь такого підходу?

По-перше, це зумовлюється психологією учіння: нова інформація не може сама собою відкластися у пам'яті учня у тій формі, в якій вона подається. Нова інформація повинна приєднуватися до вже набутих учнем знань. Для цього необхідно, щоб новий навчальний матеріал мав таку структуру, яка б уможлиблювала зв'язок нової інформації з попереднім матеріалом. Найефективніший засіб, коли учень намагається це зробити сам, опановуючи отриману нову інформацію. Лише "вислуховувати інформацію" для учня недостатньо і малоефективно.

По-друге, існує неповторюваний, індивідуальний елемент психології розвитку: у кожної людини - свій стиль, своя манера вчитися, до того ж у пам'яті кожного закладена своя інформація, як результат конкретного життєвого досвіду. Це означає, що процес учіння має індивідуальну неповторність. Саме тому видається корисним, якщо учень переважально відповідатиме за власний процес

учіння.

По-третє, на користь цього спрацьовує соціальний аргумент. Ситуація в науковій сфері, засобах масової інформації і в адміністративних інституціях змінюється так швидко, що людям пожиттєво доводиться вчитися додатково. Усі види і рівні шкіл повинні людину до цього підготувати системою необхідних вправ та навичок самостійної праці, а відтак і самостійного поступу. Мати уявлення про самостійний навчальний процес і вміти контролювати цей процес не менш важливо, ніж знати зміст навчального матеріалу, який дає школа.

Самоучіння зумовлюється *активністю і самостійністю*. В соціальному плані вони визначають продуктивність людської праці і складають сутність заповзятливості. Домагатися цих якостей в учнів - основне завдання кожного педагога. Активність, як дидактичний принцип часто-густо подається дослідниками парадигмальними словесними поєднаннями: "свідомість і активність", "свідомість, активність і самостійність", "свідома активність і самостійність". Щоправда чи може бути активність поза свідомістю, чи свідомість без активності? Активність важливіша умова досягнення цілі в освіті і тому її можна вважати основоположною категорією дидактики.

У педагогічній літературі можна зустріти чимало визначень пізнавальної активності. Вона розглядається як готовність (тобто здібність і прагнення) до енергійного оволодіння знаннями; як вияв перетворювальних дій суб'єкта по відношенню до навколишніх предметів і явищ; як вольовий стан, що характеризує посилену пізнавальну працю особистості; як дієвість життєвих сил учня; як якість діяльності, в якій виявляється особистість вихованця з його відношенням до змісту, характеру навчання і прагнення мобілізувати морально-вольові зусилля на досягнення цілей пізнання.

Проглядається прагнення пов'язати всі основні аспекти активності з відношенням вихованців до предмета і процесу діяльності. Ціль діяльності при цьому відсувається на другий план. Між тим, активність виражає відношення учня передусім до цілі діяльності, за якою стоїть потреба і мотивація інтересів особистості.

Свідома цілеспрямована активність, будучи рушійною силою навчання, впливає на його продуктивність. Тому активність варто розглядати не лише як умову, але і як засіб досягнення цілі навчання. При цьому відношення до неї і відношення до предмета і процесу пізнання взаємопов'язані. *Активність - це вияв учнівського ставлення до навчально-пізнавальної діяльності., яке характеризується прагненням досягнення поставленої мети в межах заданого часу.*

На стадії недостатньої розвиненості в учня пізнавальної потреби основною ціллю у рішенні будь-якої задачі може стати не оволодіння конкретним знанням, а відчуття задоволення від позитивної оцінки вчителя за її правильне рішення. Пізніше активність учня слід розглядати в двох різних, але взаємопов'язаних аспектах: активність у конкретній навчальній ситуації, і активність як якість особистості. Перша бере участь у формуванні другої. Поступово ускладнюється структура потреб і мотивацій, зростає рівень самостійності учня. Активність розпочинає реалізуватися в діяльності і, завдяки практиці, стає звичною формою поведінки.

В одних випадках активність учня характеризується продуктивністю його праці, суспільна цінність якої визначається кількісними показниками, в інших -

унікальністю продукту, виробленого за той же проміжок часу. Діяльність може бути творчою, але протікати повільно, за низької активності, а відтворювальна робота відзначатися високою активністю і продуктивністю. Тому немає підстав рівні активності "прив'язувати" до рівнів навчальної пізнавальної діяльності. Термін "творча активність" слід розуміти як активність учня у творчій діяльності, а не як рівень його активності взагалі.

Ставлення до репродуктивного навчання у наш час набуває другорядності. Однак у житті більшість людей виконують саме репродуктивну працю, інакше б суспільство не задовольнило б себе навіть необхідним для виживання. І в учінні репродуктивна діяльність має відігравати основну роль, бо лише за цієї умови можна оволодіти необхідним об'ємом знань і тим самим створити передумови для творчості. Отже, спираючись на методологію цілісного підходу, який визначається відношенням категорій *цілі, засобу і результату* можна зробити висновок, що мірилом активності як у репродуктивній, так і в навчальній, творчій, пізнавальній діяльності є їх результативність в межах заданого часу, згідно з пізнавальними можливостями учня в даний час.

У результаті діяльності одержує вихід мотиваційна сфера, зумовлена потребами, морально-вольова організованість, настрої людини на вирішення складних задач, прагнення реалізувати свої пізнавальні можливості. Активність є засобом реалізації потенціалу учнів у досягненні цілі учіння, а її рівень є показником використання цього потенціалу (рівень прикладання пізнавальних сил і можливостей в конкретній навчальній ситуації). Тому рівень активності можна оцінити шляхом співставлення пізнавальних можливостей учня з одержаним результатом у цільовій діяльності за визначений проміжок часу.

У реальному навчальному процесі пізнавальні можливості учнів добре відомі педагогу, хоча вони є складним комплексом їхніх особистісних якостей: знання, уміння і навички, володіння засобами розумової діяльності, пам'ять, воля і інші психофізіологічні властивості, а також фізичні дані і стани. Нерідко викладач може визначити, якою для учня буде поставлена ним конкретна навчально-пізнавальна задача легкою, важкою чи взагалі непосильною. Якщо фактичний результат діяльності учня нижчий від його пізнавальних можливостей, то вчитель має право винести вердикт про недостатню активність його вихованця.

Можлива і така ситуація, коли учень має слабкий результат, але працював з максимальною для себе активністю. Викладач, маючи вивірені знання про індивідуальні можливості своїх вихованців, визначає, хто з них працював у повну силу, а хто - нижче своїх можливостей. Потім він приймає відповідні регулятивні рішення, які відносяться як до рівня складності пропонованих задач, так і до управління пізнавальною активністю вихованців іншими дидактичними засобами.

Розвиток *самостійності* вимагає такої організації навчального процесу, коли учні цілеспрямовано долучаються до здобування знань, вироблення у них потреби діяти незалежно від педагога. Як і активність, самостійність реалізується в діяльності і завдяки практиці стає звичною формою поведінки.

У загальній системі навчально-виховного процесу самостійна пізнавальна робота настільки значуща, що без неї не можуть бути досягнуті суспільно і особистісно зумовлені цілі учіння. Тому самостійність важливо визначати як автономний дидактичний принцип. Він тісно пов'язаний з активністю, але їхніми збудниками можуть бути різні мотиваційні фактори і психічні процеси. Активність, зокрема, може бути самодостатньою. У той же час вона є необхідною

умовою самостійності.

Дослідники самостійність розглядають у декількох аспектах: як властивість особистості (сукупність засобів знань, умінь і навичок, якими володіє суб'єкт і відношення особи до процесу діяльності, її результатів і умов здійснення, а також відношення до інших людей); як здібність суб'єкта діяти без допомоги інших людей; як спосіб мислення і діяльності; як риса характеру особистості, що знаходить свій вияв у способі мислення, різних видах діяльності і поступках людини. З врахуванням таких підходів самостійність можна вважати характеристикою діяльності учня в конкретній навчальній ситуації з постійним виявом здібності досягати мети діяльності без допомоги.

У навчанні, як і в суспільно-соціальній практиці людей, повна самостійність неможлива. Тому її слід оцінювати з врахуванням допомоги викладача, інших людей. Така самостійність може бути визнана оптимальною. Зовнішніми ознаками самостійності є планування суб'єктом учіння своєї діяльності, виконання завдань без участі педагога, систематичний самоконтроль за ходом і результатом виконуваної роботи, її корекція і удосконалення. Внутрішній бік самостійності виражають мотивації-потреби, розумові, фізичні, морально-вольові зусилля вихованців, спрямовані на досягнення цілі без допомоги.

На відміну від активності рівень самостійності не пов'язаний з часовим фактором. Діяльність особистості може кваліфікуватись самостійною незалежно від часу продовження. Ця різниця є суттєвою і слугує основою для розподілу активності і самостійності суб'єктів учіння як дидактичних принципів, на яких ґрунтується самоучіння.

Ю.Ф. Зінковський
м. Київ

ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОЖЛИВОСТІ НЕПЕРЕРВНОЇ ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Багатоступеневість професійної технічної освіти у нас в державі має давні і глибокі корені. До 1994 р. вона розвивалась за рівнями: робітнича професія, технік, інженер.

По кількості, по широті та розгалуженості система нагадувала піраміду: в її фундаменті лежали робітничі професії з кількістю спеціальностей близько 800, техніків - більше 100, інженерних спеціальностей - близько 180.

Методології навчання на всіх трьох рівнях значно відрізнялися одні від інших. На першому рівні - робоча професія - переважала предметна, конструктивна чи креативна методологія, коли перевага віддавалась категорії "вміння"; категорія "знання" не являлась цільовою і лише забезпечувала довготермінове закріплення вмінь тих, хто навчається, сприяючи свідомому і довготерміновому закріпленню вмінь в категорії "навички".

Грунтовність підготовки робітника проявлялась в його високій кваліфікації, швидкій адаптації у виробничих умовах і можливості одержання більше однієї професії.

На третьому, освітянському, рівні підготовки (інженерія) основною метою підготовки студентів була категорія "знання", що реалізувалась, в основному фундаментальною природничо-науковою спрямованістю навчання, коли категорія