

ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ФУНДАМЕНТАЛЬНИХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТЕОРІЙ

Хрестоматійним є визначення дидактики як теорії виховання і навчання, що почалася з “Великої дидактики” Я. Коменського. “Уточнюючи її назву, він пише, що це універсальна теорія вчити всіх усьому, і при тому вчити з надійним успіхом, так, щоб не могло бути невдач, щоб ні в учнів, ні в тих, хто вчить, не було нудьги, щоб навчання проходило з радістю, вчити ґрунтовно, не поверхнево, не для форми, а наближаючи учнів до істинної науки, вчити добрим правилам поведінки і глибокому благочестю” [18, с. 11–12].

Сучасне визначення дидактики є таким: “Дидактика – частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання” [9, с. 88].

Дидактика – осереддя педагогіки, тому вона використовує основоположні поняття, категорії та категоріальні структури (зокрема тріаду “виховання – освіта – навчання”) принципи та закономірності творчої діяльності педагогів усіх рівнів, формуючи ціннісно-смісловий універсум (ЦСУ) педагогіки як науки і мистецтва.

Дидактика не може не враховувати таких фундаментальних педагогічних питань: “кого вчити?”; “чому вчити?”, або “чого навчати?”; “як вчити?”, або “як навчати?” (принципи і методи навчання), “кому вчити?”, “де вчити?”, “як учитися? (методи і прийоми самостійної творчо-пізнавальної діяльності, творчо-пізнавального навчання)” та багато інших. Питання “чому вчити?” трансформується у доленосний зміст освіти, який завжди є соціально, історично та національно зумовленим (детермінованим). Власне дидактичне питання “як вчити?” проектується у процесуальні проблеми методики навчання численних наукових дисциплін (предметів), тематизується в навчально-освітніх

технологіях, реалізується в персоналістичних навчально-виховних системах, наприклад, А. Макаренка, В. Сухомлинського та ін.

Отже, на основі педагогічних категорій і категоріальних структур та вічних питань педагогіки тематизуються, концептуалізуються, будуються науково-педагогічні дидактичні системи (викладання, навчання, виховання, оцінювання засвоєння знань та ін.).

Загально- і спеціально-дидактичні проблеми досліджуються у численних дисертаціях, монографіях, навчальних посібниках [18; 31; 36]. У сфері цих досліджень знаходяться методологія і дидактика професійної освіти, зокрема сучасної професійно-технічної освіти (ПТО). Цим питанням були присвячені наші статті [8; 28; 29], у яких подано обґрунтування необхідності подальшого дослідження дидактичних засад професійної освіти.

Метою цієї статті є методологічне з'ясування дидактичних засад сучасної професійної освіти в контексті фундаментальних педагогічних теорій в аспекті цілісного системного підходу до проблематики професійного навчання і професійного виховання.

Педагогічна наука вивчає виховання, освіту, навчання в їхній єдності та цілісності як “особливу, соціально й особистісно детерміновану, цілеспрямовану діяльність щодо передавання молодому поколінню соціокультурного досвіду з метою його підготовки до активної і творчої діяльності в суспільстві” [32, с. 115].

Ми погоджуємося з М. Дубінкою [11], що “сучасні умови розвитку вітчизняної педагогічної практики, філософські та психологічні основи педагогічної науки, а також соціальні вимоги до національної системи освіти свідчать про те, що сучасне розуміння дидактики вимагає суттєвого уточнення” [11]. Згадане “суттєве уточнення” розуміння дидактики практично неможливо виразити за допомогою того чи іншого означення або ж певного уточнення класичної дидактики, оскільки сучасна дидактика вивчає: принципи і закономірності виховання–освіти–навчання у цілісній зумовленості та взаємозалежності кожної зі складових цієї тріади; організаційно-педагогічні умови, необхідні для реалізації навчально-виховних процесів; філософсько-педагогічні засади змісту виховання-освіти-навчання в контексті конкретних історичних, державних, соціально-гуманітарних, культурних, загальнолюдських норм і традицій,

морально-духовних, національно та релігійно орієнтованих чинників та ін.

Деталізуючи і конкретизуючи надскладні проблеми, які має досліджувати педагогіка як наука і мистецтво, перед дидактикою постають такі теоретичні та практичні завдання [31, с. 117–118; 36, с. 7–8]): 1) розробка змісту загальної та професійної освіти у вищих навчальних закладах різних типів та закладах ПТО з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України і реалій сучасного інформаційного суспільства; 2) удосконалення змісту підготовки фахівців різних профілів (визначення оптимальних шляхів, вибір методів, форм, технологій навчання); 3) дослідження й обґрунтування філософсько-педагогічних і науково-дидактичних засад подальшого розвитку та підвищення пізнавальної творчо-вольової смислотворчої активності та самостійності учнів/студентів у навчальному процесі; 4) проведення досліджень, спрямованих на інтенсифікацію навчального процесу як в умовах ВНЗ, так і ПТНЗ; 5) науково-методологічне і філософсько-педагогічне обґрунтування шляхів інтеграції та творчого синтезу сучасних навчальних дисциплін; 6) створення (тематизація, концептуалізація, модернізація) інноваційних навчально-освітніх технологій; 7) побудова змісту і процесу виховання-освіти-навчання на основі фундаментальних педагогічних теорій (ФПТ), у яких концептуалізовані й тематизовані основоположні поняття, категорії та категоріальні структури, що задіяні у ціннісно-смісловому універсумі педагогіки як науки і мистецтва; найважливішими сучасними ФПТ є: педагогічна антропологія, педагогічна психологія, педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна когнітологія, педагогічна аксіологія, педагогічна ноетика, педагогічна акмеологія [3; 23–29; 30].

Отже, теоретико-методологічні проблеми сучасної дидактики можна окреслити в ціннісно-смісловому полі фундаментальних педагогічних теорій. Дидактичні виміри і проблеми є іманентно-ізоморфними усій проблематиці фундаментальних педагогічних теорій. Це означає цілком природне (методологічне і формально-логічне) конституювання онтологічних, аксіологічних та епістемологічних аспектів дидактики. З іншого боку, в контексті філософсько-педагогічної ноології ми констатуємо фундаментальний персоналістичний аспект дидактики. Усі окреслені аспекти дидактики взаємопов'язані між собою і взаємодоповнюють один одного. Так, наприклад, взаємозв'язок аксіології та когнітології взаєадничує

центральну проблему дидактики – проблему ноологічного перетворення знань у переконання. Дійсно, засвоєні та засвоювані системи знань опосередковуються (модуються) тими чи іншими морально-духовними, духовно-естетичними установками та ціннісними орієнтаціями. Персоналістичний аспект дидактики акцентує нашу увагу на становленні та розвитку учня (дитини, підлітка, юнака). Це вимагає, своєю чергою, переосмислення традиційного структурування змісту навчання (когнітологічний аспект дидактики). Переорієнтація мети навчання та виховання, перебудова класичних форм презентації знання, форм викладання й учіння, розвиток духовно-пізнавальної активності та морально-духовної культури учнів суттєво змінюють традиційну систему навчання і виховання, його зміст, методи та форми організації. Все це вимагає розробки фундаментальних категоріальних матриць (сіток) сучасної дидактики, зокрема її основоположних понять, принципів і закономірностей.

Закони дидактики виражають суттєві, стійкі, інваріантні, необхідні зв'язки у структурі культурно-освітньої діяльності. Тут ми зустрічаємося зі складним переплетінням найрізноманітніших суб'єктивних та об'єктивних факторів (ноологічного, антропологічного, психологічного, соціального, національного, історичного тощо). Ця багатофакторність і багатофункціональність навчально-виховного процесу вимагає виділення і концептуалізації низки теоретико-методологічних аспектів інтегральної дидактики або синергетичної дидактики, серед яких найголовнішими є такі: онтологічний, аксіологічний, епістемологічний, формально-логічний, соціологічний, системно-структурний, мовно-інформаційний, психофізичний, психологічний, ноологічний та ін.

Ноологічна дидактика як цілісна синтетична теорія навчання-освіти-виховання є частиною розмаїтого педагогічного знання, основоположною її частиною. Це означає, що нам необхідно чітко розрізняти галузі знань, із якими має справу педагогіка як наука і мистецтво. Оскільки категорії “знання” і “пізнання” є фундаментальними категоріями філософії (епістемології, гносеології), то нам треба специфікувати ці категорії в педагогічному контексті. Це означає дослідження знання і пізнання як педагогічних категорій. Більше того, у контексті фундаментальних педагогічних теорій з'ясовуються й експлікуються інші категорії та категоріальні структури педагогіки, зокрема такі, як пізнання – розуміння – знання” і

розуміння – уміння – мислення”. Ці тріади можуть бути адекватно з’ясовані лише у цілісному взаємозв’язку і взаємозалежності з такими категоріальними структурами педагогіки, як “навчання – освіта – виховання” і “творчість – майстерність – діяльність”.

Епістемологічний аспект педагогіки розкривається у трьох фундаментальних педагогічних теоріях: педагогічна когнітологія, педагогічна герменевтика і педагогічна ноетика.

Онтологічний аспект педагогіки тематизується і концептуалізується педагогічною антропологією, педагогічною психологією, педагогічною естетикою й етикою. Аксіологія освіти породжує педагогічну аксіологію.

Класична дидактика виконує такі основні функції: розвивальну, освітню та виховну. Дидактичне діяння означених вище функцій спрямовується на дух, душу і тіло людини. Їх взаємодія реалізується в ноосфері людини – сфері Духа. Тут здійснюються всі педагогічні функції навчання-освіти-виховання молодшої людини.

Гармонійна реалізація розвивальної, освітньої (власне когнітивної) та виховної функцій завжди була і є головною метою навчально-освітньо-виховного процесу. А це означає, що мова йде про гармонійну єдність навчання і розвитку учнів, їх духовного становлення та належного виховання. У цьому процесі розвиваються всі складові ноосфери людини: уява-інтуїція-розум; віра-совість-воля; любов-радість-надія. Розвиваються творчо-вольові здатності учнів і студентів. При цьому збагачуються пізнавальні, духовно-розумні інтереси, спостережливість, культура уваги і мислення, розвиваються різні види пам’яті (словесно-логічна, образна, емоційна, етична й естетична). У процесі навчання-освіти-виховання збагачуються і вдосконалюються більш чи менш інтенсивно всі ноосферні якості та здатності людини, спрямовуючись до духовно-гармонійного розвитку людської особистості.

Важливою складовою педагогіки як науки і мистецтва є професійна педагогіка, у контексті якої можна виразити проблематику розвитку професійно-технічної освіти (ПТО) [10; 12; 13; 33]. Справді, професійна педагогіка є наукою про загальні та специфічні поняття, принципи, закономірності, правила, норми й умови виховання-освіти-навчання і формування особистості фахівця-професіонала. Професійна педагогіка розкриває дидактичні, методологічні, концептуальні, теоретичні та методологічні основи процесів у професійних закладах освіти. Предметом професійної педагогіки, зокрема професійної дидактики, є

системи і процеси освіти, теоретичного та виробничого навчання, виховання та формування особистості професіонала.

Чільне місце у стратегії розвитку ПТО займає комплексне науково-педагогічне забезпечення, яке включає такі складові: організаційно-педагогічну; педагогічно-когнітологічну (змістовий аспект ПТО); дидактичну; гуманітарну тощо. Кожна з цих складових потребує окремого монографічного викладу, а тому зупинимось лише на одному з аспектів науково-педагогічного забезпечення ПТО – гуманітарному.

Під гуманітарним забезпеченням ПТО розуміємо всю ту проблематику, яка пов'язана передусім із гуманізацією і гуманітаризацією ПТО. Ми дотримуватимемося визначення, наведеного в Українському педагогічному словнику С. Гончаренка. “Гуманізація освіти – центральна складова нового педагогічного мислення, яка передбачає перегляд, переоцінку всіх компонентів педагогічного процесу у світлі їхньої людинотворчої функції. Гуманізація освіти означає повагу школи й педагогів до особистості дитини, довіру до неї, прийняття її особистісних цілей, запитів та інтересів; створення максимально сприятливих умов для розкриття й розвитку здібностей і обдарувань дитини, для її повноцінного життя на кожному з вікових етапів, для її самовизначення” [9, с. 76]. Проблематика гуманізації освіти пов'язана з формуванням морально-духовних відносин співробітництва між усіма учасниками педагогічного процесу; виховання учасників педагогічного процесу етико- й естетико-ціннісного досвіду розуміння людини тощо. У науково-педагогічному контексті цю проблематику охоплюють такі фундаментальні педагогічні теорії, як педагогічна етика, педагогічна естетика, педагогічна герменевтика, педагогічна акмеологія та педагогічна аксіологія.

Своєю чергою, “гуманітаризація освіти – переорієнтація освіти з предметно-змістового принципу навчання основ наук на вивчення цілісної картини світу й насамперед – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного і системного мислення” [9, с. 76–77]. Гуманітаризація освіти спрямована на подолання утилітарно-економічного, технократичного підходу до освіти як системи підготовки кадрів і робочої сили з його нехтуванням людиною і духовними цінностями. Одним із найважливіших практичних напрямів гуманітаризації освіти, як зазначав С. Гончаренко, є перегляд змісту навчання, відображення в ньому в доступній формі світової

філософської та загальнокультурної спадщини, філософських та етичних концепцій тощо. “Гуманітаризація освіти передбачає також підвищення в навчальному процесі статусу гуманітарних дисциплін при радикальному їх оновленні” [9, с. 77].

Отже, провідними напрямками реформування освіти в Україні виступають гуманізація та гуманітаризація. І як справедливо зазначає В. Возняк, “гуманізація протистоїть авторитаризму, а гуманітаризація – технократизму в організації та здійсненні педагогічного процесу” [7, с. 96]. Якщо гуманізація покликана подолати технократичне ставлення до людини, то гуманітаризація – подолати технократизм у царині змісту навчання. “Технократизм, авторитаризм, бюрократизм і формалізм – характеристики суто логічного мислення в його, так би мовити, соціальному вжитку. Втім, вони – іманентні традиційному педагогічному мисленню. Саме собою логічне мислення гранично технократичне... Технократизм – апогей “засобу”. Він є апологією та ідеологією речовинного покріпачення людини. З погляду технократичної ідеології школа, навчання, освіта – лише підготовка до життя, але не саме життя... У межах технократично спотвореного мислення людина постає лише в ролі засобу для чогось іншого, а це, як відомо, коріння неморальності як такої, – натомість власна “мораль” самої системи” [7, с. 101].

Зауважимо, що у наш час професійна освіта відходить від жорсткого доктринального характеру підвищення кваліфікації чи перекваліфікації працівників. При цьому акмеологічна установка творчо-пізнавальної активності фахівця стає вирішальним чинником підвищення кваліфікації та професійного зростання особистості. Дидактична тріадна активність мотивації-вибору-орієнтації, герменевтична спрямованість розуміння-уміння-мислення та професійна активність творчості-майстерності-діяльності доповнюються акмеологічними категоріями творчо-вольового спрямування до досконалості, акмеологічної самоактуалізації та самореалізації особистості у нашому динамічному світі. Творчо-вольове спрямування до досконалості доповнюється, своєю чергою, інтелектуально-творчою ініціативою. Ці питання входять у контекст такої ФПТ, як педагогічна акмеологія [25], яка не може обійтися без вивчення потенційних та актуальних характеристик особистості. Їх досліджували багато філософів і психологів. Перехід потенційного в актуальне реалізується через розвиток творчого потенціалу особистості у процесі мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення, при формуванні самосвідомості

й розвитку професійної Я-концепції особистості. Основною акмеологічною ідеєю є те, що творча особистість характеризується не лише у своєму реальному функціонуванні, в ситуації самореалізації тут і тепер, а й у потенційному самопроектуванні, у постійній самоактуалізації. Певні аспекти цієї ноологічної ситуації досліджує також психологія творчості.

Сучасна ноологічно-гуманістична психологія розкриває якісно нову гармонійну єдність віри-совісті-волі та підсвідомості-свідомості-надсвідомості з огляду на прагнення особистості до самовдосконалення. Фазова станово-подійна динаміка ноосфери людини оновлюється і самотрансформується, що утворює автентичну прерогативу духа, спрямованого до творчості та самозростання. Тут задіяні глибинні ноологічні здатності людини у тріадній творчій активності уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі та любові-раді-надії.

Сьогодні в педагогіці інтенсивно розробляється її категоріальний апарат (аналітичний аспект) і створюються концепції навчально-виховних систем, педагогічні технології, педагогічні теорії тощо (синтетичний аспект), зокрема створюється інноваційна дидактика професійної освіти. Тобто тут характерна класична схема розвитку науки в діалектичній єдності аналізу і синтезу з урахуванням усіх рівнів дидактичної навчально-виховної практики, яка здійснюється в інформаційному суспільстві ХХІ століття.

Сучасна дидактика істотно розширює арсенал своїх науково-методологічних і навчально-виховних принципів і засобів, які вже органічно входять у нові навчальні посібники з цієї дисципліни [18; 31; 36]. “Принципи навчання – категорія дидактики. Це положення, які покладені в основу формування змісту навчання, вибору методів навчання, в основу розроблення і конструювання форм організації навчання. Це своєрідні вимоги, виконання яких дає змогу не тільки теоретично, а й практично створювати і реалізувати систему навчання. У перекладі з латинської мови термін “принцип” означає першооснова, начало, правило. У контексті цього визначення принципи – це основа, система вимог для створення і реалізації системи навчання” [18, с. 15–16].

Надзвичайно важливим у руслі дидактичної проблематики є такі принципи навчання і виховання: принципи природовідповідності, культуровідповідності, індивідуалізації, соціалізації, професіоналізації, особистісно орієнтованого навчання, принцип творчо-діяльнісно-

професійного навчання та ін. Охарактеризуємо ці принципи детальніше.

Розглянемо спочатку принцип природовідповідності, який називають аксіомою дидактики [18, с. 89]. Оскільки цей принцип є аксіомою, то цілком доречно починати саме з нього. І, як зазначає І. Малафіїк, за аналогією з математикою це мала би бути аксіома, яка стала б пояснювальним началом, підґрунтям усіх педагогічних явищ, процесів, фактів. Таким підґрунтям було обрано принцип природовідповідності. Однак зауважимо, що для побудови тієї чи іншої математичної теорії використовується, як правило, не одна аксіома, а певна система аксіом.

Про природовідповідність у педагогіці, зазначає І. Малафіїк, дуже гарно сказав А. Дістервег, на думку якого, це має бути вищий головний принцип, який не може бути виведений і який не потребує доведення. Бо якби він був доказуваним, то його можна було б вивести з інших положень, отже, тоді він сам не був би вищим, а, отже – головним, тобто аксіомою. Цей принцип має бути загальним. Тобто з нього мають бути виведені всі інші положення, завдяки йому вони мають одержати своє обґрунтування. Усе те, що з ним узгоджується, має бути правильним, що не узгоджується – неправильним. Він має бути панівним у даній науці, йому мають підкорятися всі інші твердження. Отже, принцип природовідповідності є визначальним принципом освіти, навчання і виховання [18, с. 89].

Далі І. Малафіїк яскраво описує педагогічний зміст природовідповідності у контексті філософського натуралізму, наділяючи Природу атрибутами Бога-Творця: “Оскільки Природа заклала в конкретну людину ті чи інші задатки, то це, очевидно, бажання Природи. Тоді той, хто сприяє розвитку цих задатків і їх зміцненню, діє в інтересах самої Природи” [18, с. 90]. Врешті-решт, суть принципу природовідповідності зводиться до того, що “всі дії щодо навчання та виховання дитини мають відповідати її природі, закономірностям її розвитку, задаткам, здібностям, нахилам, інтересам” [18, с. 91].

На відміну від філософсько-матеріалістичного розуміння сутності людини, у своїх науково-педагогічних дослідженнях ми розвиваємо ноологічний підхід у контексті християнського віровчення про людину як образ і подобу Божу [5] і зазначений вище дидактичний принцип природовідповідності виховання і навчання молоді органічно вписується в систему принципів ноологічної дидактики, будучи

сміслоутворювальним принципом ноологічного категоріально-структурного синтезу фундаментальних педагогічних теорій [23]. На цій основі ми доводимо, що для синтезу ФПТ, зокрема сучасної дидактики, необхідна цілісна система принципів (аксіом), які органічно входять у ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва [3; 5–8; 21–27; 30]. Своєю чергою, як доведено діалектикою, поняття, категорії, категоріальні структури і принципи тієї чи іншої теоретичної системи можуть бути адекватно з'ясовані лише у цілісній їх системі взаємозумовленості та взаємозалежності. А тому доречно розглянути реалізацію принципу культуровідповідності, який базується на таких сенсоутворювальних поняттях культури, як цінність, якість, значущість, моральність тощо. Принцип культуровідповідності експлікує (уточнює), розкриває значущість описаного вище принципу природовідповідності, автентично виражаючи сутнісно соціально-культурну природу людини.

Результати багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (Ю. Бабанський, В. Брудний, С. Глушкова, Ш. Дарел, О. Налчаджян, Є. Новікова та ін.) доводять, що процес професіоналізації студента/учня відбувається більш ефективно тоді, коли і викладач/вчитель, і студент/учень на належному рівні усвідомлюють роль, значущість культури як на особистісному, так і на суспільному рівнях. На цій основі у сучасних навчальних посібниках із дидактики виокремлюється (в контексті методології дидактики) культурологічний підхід [36, с. 12]. Культурологічний підхід в аспекті власне дидактичної проблематики трансформується (проектується) в один із найважливіших принципів дидактики – принцип культуровідповідності, здатний забезпечити формування у майбутнього спеціаліста непрагматичної зацікавленості широкою освіченістю, можливість самостійно розвивати ціннісні орієнтації, творчу діяльність, домінантними складовими якої є професіоналізм, висока моральність, духовна культура. У культурі слід шукати те, що пов'язує спеціально-професійне із загальнокультурним, зокрема з духовно-культурним, що може сприяти набуттю майбутньої професійної майстерності.

Формуючи методологічні основи дидактики, В. Чайка описує низку підходів (методологічних, зрозуміло), а саме: системний, синергетичний, діяльнісний, праксеологічний, гуманістичний, культурологічний, аксіологічний, суб'єктний, акмеологічний та ін. [36, с. 9–14]. Однак дидактика як конкретна педагогічна теорія потребує належної трансформації, конкретизації та деталізації загальнометодологічних підходів із метою її евристичного, творчо-

діяльнісно-пізнавального застосування. Результатом вказаної трансформації є дидактичні принципи та категоріально-структурний апарат дидактики. Іншими словами, необхідно виконати процедуру категоріально-структурного (і в основі своїй аксіоматичного) синтезу сучасної дидактики як однієї зі складових теоретичної педагогіки. На наше переконання, такий синтез уможливлується на основі сучасних фундаментальних педагогічних теорій. Справді, аксіологічний підхід – це автентичний контекст такої ФПТ, як педагогічна аксіологія, акмеологічний – педагогічна акмеологія, синергетичний – педагогічна синергетика та ін.

Продовжуючи з'ясування принципу культуровідповідності, зазначимо, що він діалектично поєднується з принципом мультикультурності та трактується двоїсто. По-перше, у тому розумінні, що педагог може забезпечити демонстрацію шляхом навчальної техніки багатоманітних зразків функціональної культури, яка констатує, що особистість не лише засвоїла сукупність певних фундаментальних культурологічних знань, а й ефективно реалізує їх у професійно-трудовій, суспільно-політичній і духовній сфері, у сім'ї, побуті, дозвіллі, у спілкуванні з ближніми чи колегами тощо. Мова йде про шляхи, способи утвердження культури повсякденності в її когнітивних, рукотворних, екологічних та інформаційних виявах. Мультикультурне високотехнологічне освітнє середовище повинно містити можливості формування культури пізнання, дозвілля, винахідництва, експлуатації технічних засобів, ставлення до інформації тощо.

Сучасний український філософ С. Кримський застосовує діяльнісний підхід до аналізу сутності культури і розглядає її як динамічний процес, вона живиться переживанням історії, вона є одним із найважливіших чинників перетворення буття людини, сенсу її життя. “Культура завжди оточена хмарою паракультури й антикультури, і лише історія проголошує вердикт відносно того, що належить до справжніх культурних здобутків, а що – ні, бо розмежування тут є динамічним, адже сама культура відтворює історичний досвід і є виразом духу історії” [17, с. 367].

Полікультурна освіта базується на основі принципу взаємодії та взаємобачення. Цей принцип відносин деталізується такими загальнометодологічними положеннями:

1. Будь-яка культура є сукупністю неповторних і незмінних цінностей, оскільки саме через свої традиції та форми вияву кожний народ заявляє про себе всьому світові.

2. Утвердження культурної самобутності сприяє звільненню народів, і навпаки, будь-яка форма панування є запереченням цієї самобутності або загрозою її існуванню.

3. Культурна самобутність є неоціненним скарбом, розширює можливості для всебічного розвитку людини, мобілізуючи кожний народ і кожную групу, заставляючи її черпати сили у своєму минулому, засвоювати елементи інших культур, сумісних зі своїм характером, і тим самим продовжувати процес самотворення.

4. Жодна культура не може абстрактно претендувати на право бути універсальною, універсальність утворюється з досвіду всіх народів світу, кожний із яких утверджує свою самобутність, а культурні різноманітності нерозривно взаємопов'язані одна з одною.

5. Всі культури становлять єдине ціле в загальній спадкоємності людини. Культурна самобутність народу оновлюється і збагачується в результаті контактів із традиціями і цінностями інших народів. Культура – це діалог, обмін думками й досвідом, пізнання цінностей інших, в ізоляції вона чахне і гине.

Отже, діалогічність – це особлива якість культури, що прагне до цілісності. Ця якість забезпечує механізм самозбереження і саморозвитку культури, допомагає уникнути її стагнації, окаменіння і ритмізації. Діалогічність дозволяє прийняти чужі аргументи, чужий досвід, завжди шукає рівноваги, компромісу. Концепція діалогу культур є однією з теоретичних основ полікультурної освіти.

Сучасні вчені досліджують взаємозв'язок загальнолюдського і національного в культурі, сутність і зміст масової й елітарної культур, причини й умови, функціонування субкультури тощо.

Найважливішою складовою культури людства, і насамперед духовної культури, є ціннісно-смісловий універсум педагогіки як науки і мистецтва в аспекті виховання-освіти-навчання молоді, зокрема професійної освіти та професійної культури фахівців.

Родовим для розуміння сутності понять “професійна освіта”, “вища освіта”, “післядипломна освіта” тощо є поняття “освіта”. Це поняття віддзеркалює процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук, знань, практичних умінь, навичок і

пов'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які у своїй сукупності визначають соціальне обличчя й індивідуальну своєрідність цієї особистості [8, с. 614–616].

На основі родових понять “культура” й “освіта” утворилося нове поняття – “полікультурна освіта”. Це поняття поширилося у світовій педагогіці з 60-х років ХХ століття; воно характеризує співіснування і взаємодію різних культур, культурно-освітніх систем, жодна з яких не є домінуючою.

Сучасне визначення поняття “полікультурна освіта” є не повним. Значна кількість дослідників обмежує його рамками національної, расової, етнічної культури і вбачає його мету у вихованні толерантності стосовно інших культур, у виробленні знань і розуміння відмінностей і подібностей між ними. Американські вчені Д. Голлнік і Ф. Чінн вважають, що полікультурна освіта повинна бути концептуалізована таким чином, щоб враховувати етнічні, соціальні, вікові, статеві, мовні, расові відмінності, а також особливості людей із фізичними і розумовими відхиленнями. На концептуальному рівні сутність і зміст полікультурної освіти американські вчені обґрунтовують у двох основних напрямках: радикальному і поміркованому.

Зміст поняття “полікультурна освіта” трактується у контексті залучення підростаючих поколінь до етнічної, національної і світової культур, розвиток на цій основі планетарної свідомості, формування готовності й уміння жити у багатонаціональному середовищі. Полікультурна освіта покликана створити у навчальних закладах таке сприятливе середовище, у якому кожен учень, студент, незалежно від своєї ідентичності, має однакові з усіма можливості для реалізації свого конституційного права на отримання рівноцінної освіти, для реалізації своїх потенційних можливостей і соціального розвитку під час навчання. Але значущість полікультурної освіти цим не обмежується, оскільки вона проектує поведінку людини у майбутнє. Отримані під час навчання полікультурні знання і в майбутньому працюють на зниження конфліктності в суспільстві, розвиток толерантності стосовно всіх культурних відмінностей і своєрідностей, на створення умов, які гарантують вільний вибір індивідом своєї ідентичності та шляхів її самоактуалізації та практичної професійної самореалізації.

Дидактична цілісність змісту освіти розглядається у єдності таких складових: культурологічної сутності змісту освіти, культурологічного професійно-особистісного підходу до проектування змісту професійної

освіти, дидактичної приналежності категорії цілісності змісту професійної освіти і системно-структурного способу її розгляду [34, с. 45]. Згідно такого підходу, система культурологічних умов модернізації змісту в контексті культури передбачає: формування змісту освіти з урахуванням історичних закономірностей і особливостей розвитку цивілізації, культури, які детермінують не лише певний тип людини культури (інтелігент), а й шляхи його досягнення, втілюючись у певні педагогічні проекти і технології; віддзеркалення закономірностей (причинно-наслідкових) зв'язків, відповідно до яких не лише рівень розвитку культури і цивілізації визначає рівень розвитку освіти, а й освіта стає джерелом розвитку культури і цивілізації, генератором нових культурних і цивілізаційних форм; цілісну єдність духовних, соціальних і технологічних компонентів змісту виховання і навчання в системі когнітивно-ціннісно-регулятивних координат із тим, щоб і значення (цивілізаційна парадигма), і цінності, і смисли (культурологічна парадигма) становили оновлене ядро модернізованого змісту загальної та професійної освіти; розгляд процесуально-дидактичної сторони освіти як культурного акту (події), через який здійснюється реалізація важливих соціокультурних функцій: способів входження людини у світ культури; професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації особистості. Багато вчених сучасну культурологічну парадигму доповнює особистісно орієнтованим підходом, що вимагає доступного викладання навчального матеріалу з метою його адекватного сприйняття учнем, студентом [14, с. 18].

Крім того, професійна освіта в контексті культури стає реальністю на рівні стандартів, які визначатимуть ціннісні установки освіти і конкретної особистості. Стандартизація розглядається як конвенціональна норма, яка дозволяє формувати у суб'єкта навчання загальнокультурну компетентність, його здатність орієнтуватися в джерелах інформації, уміння селекціонувати її у своїй професійній діяльності.

Виключно важливим компонентом загальнокультурної компетентності є мовленнєва культура учнів, студентів, викладачів. Це стосується не лише рідної мови як головного елемента культури, а й іноземної мови. Як справедливо зазначає Т. Камянова, системний підхід до змісту навчання іноземним мовам є вагомим показником рівня освіти загалом, реального вияву свободи особистості, її гуманістичних, людинотворчих начал. Ще Піфагор висловлював думку, що для пізнання характеру, культури народу необхідно вивчати його мову. Отже, взаємозв'язок і взаємодія культури і мови у процесі її функціонування

повинні становити змістовну складову навчання й учіння. Соціокультурний компонент змісту навчання нерозривно взаємопов'язаний із цілісною системою іншомовних знань, умінь і навичок, які забезпечують формування мовної та комунікативної компетентності як кінцевої мети оволодіння іноземною мовою [15, с. 37-38].

Важливий також інший аспект: принцип мультикультурності передбачає врахування субкультурних контекстів, тобто можливість опори на емпіричний соціокультурний досвід учнів. Саме так розв'язують цю проблему такі ФПТ, як педагогічна етика, педагогічна герменевтика, педагогічна аксіологія та ін. Володіючи якістю мультикультурності, техніко-технологічні компоненти освітнього середовища повинні передбачати можливості використання різноманітних сенсорних каналів отримання інформації, підтримки засобами навчальної техніки індивідуальних пізнавальних і комунікативних стратегій. Низький рівень мультикультурності як викладачів, так і учнів ПТНЗ стає значним бар'єром для професіоналізації учнів.

З іншого боку, навчально-виховне (дидактичне) середовище повинно сприяти виконанню принципу ефективної продуктивності, який передбачає повноцінну участь учнів/студентів у всіх життєвих процесах, інтеграцію процесів оволодіння і застосування знань у всіх сферах життєдіяльності. Проте очевидно, що на шляху реалізації цього принципу стоять значні перешкоди. Однією з них є те, що, наприклад, у багатьох ПТНЗ існують морально і фізично застарілі техніка й обладнання. Вони вже не можуть бути продуктивними для якісного застосування учнями. Натомість значна кількість керівників сучасних фірм, підприємств, установ не бажає брати для проходження повноцінної практики учнів ПТНЗ. Отже, це негативно впливає на процес їхньої професійної підготовки, можливість бути достатньо життєздатними не лише нині, але й у майбутньому.

Очевидно, що навколишнє середовище гіперполітизоване, ідеологізоване. Учні важко зрозуміти суть тих чи інших політичних баталій, але він інтуїтивно відчуває, що боротьба точиться за добробут не народу, а власне можновладців. За такої ситуації у вихованців ПТНЗ формується громадська і політична пасивність. Результати опитувань свідчать, що понад 50% учнів не підтримують взагалі жодних суспільно-політичних рухів. Сталою тенденцією серед учнів є бажання народитися і

жити за кордоном, оскільки перспективи гідного життя серед значної кількості учнів є маловірогідними.

Розглянемо інноваційний принцип сучасної дидактики – принцип творчо-діяльнісно-професійного навчання. Цей принцип концептуалізується і тематизується у контексті такої сучасної ФПТ, як педагогічна ноетика [22].

Педагогічна ноетика як фундаментальна педагогічна теорія охоплює всі етапи навчально-виховного процесу, зокрема професійну освіту. Ноетика інноваційної професійної творчо-пізнавально-діяльнісної освіти (ТПДО) наголошує на тому, що головною метою професійного навчання є формування у молодій людини ідеалів творчості-майстерності-діяльності (ТМД). Це означає, що професіонал спрямовується на усвідомлення і пошуки проблем у своїй професії та на уміння їх самостійного дослідження і вирішення. Молода людина з творчо-вольовим підходом до ТМД розглядає своє професійне інформаційне середовище не як стійку і гармонійну структуру, до якої можна вдало пристосуватися, а як проблемне поле різноманітних питань і рішень, як професійну герменевтичну ситуацію, що в zasadничується тріадною активністю питання–розуміння–відповідь та пізнання–розуміння–знання. Інформаційна професійна структура у ноетичному аспекті виступає як сфера епістемологічної та герменевтичної невизначеності, проблемності та таємничості, пізнавальної і практичної нереалізованості всіх можливостей пізнання–розуміння–знання, мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення і творчості-майстерності-діяльності. І хоч ці невизначеності й нереалізованості редукуються у цілий комплекс багатоманітних проблем і таємниць, які належить подолати й досягнути, вони є для молодій людини унікальною можливістю творчо-вольової самоактуалізації та самореалізації. Для такої творчо зорієнтованої та натхненної молодій людини життя стає життям-пізнанням, творчо-вольовим спрямуванням і пориванням, сповненим багатоманітністю проблем, таємниць і можливостей їх досягнення і вирішення. Така проблемно зорієнтована молода людина здійснює постійну трансгресію – подолання меж відомого – невідомого, знання – незнання, спрямовується до інноваційного, творчого діяння. Неодмінною умовою інтелектуального розвитку стає безперервний пошук, стан інтелектуального напруження і натхнення та розумової бадьорості.

Нами були розглянуті ноетичні аспекти професійної ТПДО – освіти проблемно зорієнтованої творчо-вольової активності та

діяльності інноваційної людини. Далі проаналізуємо когнітивні особливості самоактуалізації та самореалізації студента чи майбутнього молодого фахівця у системі ТПДО. Тут важливого значення набуває процес нетрадиційного засвоєння й одержання знання про світ і людей, про себе самого і свою професію. Це когнітивний аспект інноваційної ТПДО. Когнітивна (інформаційна, знаннєва) озброєність стає необхідною умовою у процесі творчо-пізнавально-діяльнісного навчання і творчого вирішення професійних проблем. Знання, що здобуваються у базовій професійній освіті, стимулюють мислення, покращують розуміння і стимулюють творчість-майстерність-діяльність майбутнього фахівця.

Виходячи із засад педагогічної психології, педагогічної ноетики і педагогічної когнітології, можна окреслити специфічні методи і можливості, якими може користуватися при здобуванні та засвоєнні нових знань інноваційно і трансгресивно зорієнтована молода людина. Значну частину різноманітних знань діти і студенти засвоюють природним шляхом у сучасному мовно-інформаційному просторі. Структура існуючого ціннісно-сміслового універсуму (ЦСУ) буття і мислення дозволяє особистісне (монадне) буття, безпосереднє життя-пізнання, особистісний досвід спілкування, безпосередній контакт із носіями знань збагачувати свою пам'ять, душу, ноосферу та професійні знання. Крім цього, вирішуючи навчальні та практичні завдання, студенти вчать формулювати певні гіпотези, створювати для себе самих евристичні правила й оператори мислення, ті чи інші дослідницькі процедури й алгоритми. У результаті такої праці, тріадної активності мотивації-вибору-орієнтації формується розуміння-уміння-мислення. Особливого значення у цьому творчо-вольовому і смислотворчо-пізнавальному процесі мають ті проблеми, які допускають множину ймовірних і цікавих рішень. При цьому стимулюється творчо-пізнавальне мислення, розвивається професійна кмітливість, здогадливість і творча фантазія. У дидактичному аспекті тут спрацьовує принцип зменшення ролі чисто вербального, формально-логічного засвоєння знань, зростає інтенсифікується тріадна активність ТМД. У цьому процесі навчання збільшується значущість інформації типу "я знаю, як" у порівнянні з інформацією типу "я знаю, що". Тут більше уваги приділяється інтенсифікації уяви-інтуїції-розуму, виробленню розуміння-уміння-мислення у своїй професійній сфері. При цьому створюються власні герменевтичні евристики мислення і розуміння. Відповідно до принципів сучасної педагогічної

ноетики і педагогічної когнітології професійне знання здобувається і засвоюється не для відтворення на іспитах, а для того, щоб використати його у процесі вирішення конкретних професійних завдань. Завдяки цьому індивідуально-зорієнтована ТПДО, індивідуальна система розвитку професіоналізму стає творчо-діяльною, творчо-продуктивною, оперативною системою. При цьому породжуються нові оператори тріадної активності МВО-ТМД-РУМ, нові ноетичні та когнітивні реальності. Здобуті та засвоєні в ноетичній і герменевтичній активності системи ТПДО професійні знання є принципово структурованими, а не аморфними знаннями системи професійно-пасивно-пізнавальної освіти (ПППО). Це структурування є, як правило, особистісним, тому що тут задіяні особисті досвід, евристики, герменевтика.

Особистісна ноетична і герменевтична спрямованість трансгресивної (інноваційної) молоді людини окреслюється, насамперед, своїми результатами пізнання-розуміння-знання, розуміння-уміння-мислення. Про герменевтичну і ноетичну спрямованість треба говорити тому, що онтологія ЦСУ не дана нам безпосередньо. Цю онтологію ми здобуваємо, осягаємо шляхом тріадної активності МВО–ТМД–РУМ, тобто через власну об'єктивацію, через власну творчу діяльність. Герменевтичний і ноетичний аспекти не враховувалися до цього часу у сфері природничо-наукового, технічного (негуманітарного) знання і пізнання. Не враховувалися також психолого-ноологічні аспекти тріадної Я-концепції, зокрема професійної Я-концепції. Тепер “Я-концепція” розглядається як фактор професіоналізації підлітків і студентів [10].

Динаміка розвитку Я-концепції зумовлюється психологічними і ноологічними факторами. Наприклад, в основі етичної й естетичної орієнтації лежать незбагненні чинники Імпресивного Я (Ім-Я) людини, пов'язані з генетичною й архетипною спадковістю. Людина може сприймати смисл свого Ім-Я через досить-таки відносні детермінанти. Наприклад, “Я є те, що Я вмю”, “Я є те, що визначає моя референтна група”. Завданням ноологічного розвитку Я-концепції є плекання духовно розумних, морально-духовних, духовно-естетичних пріоритетів. Цими короткими зауваженнями не вичерпується Я-концептуальний (психолого-ноологічний) вимір професійної підготовки студентів. Але без урахування динаміки зростання

професійної Я-концепції неможливим стає належне управління процесом професійного становлення і розвитку студентів [29].

Розглянемо власне ноетичний аспект професіоналізації, який істотною мірою пов'язаний із тріадною активністю МВО–ТМД–РУМ. Проблематика професійного розуміння-уміння-мислення, професійної творчості-майстерності-діяльності та розглянута вище науково-педагогічна ситуація мотивації-вибору-орієнтації є автентичною проблематикою педагогічної ноетики. У цьому контексті досліджуються важливі питання педагогічної творчості, педагогічної майстерності, педагогічного мислення та ін. Кожна з цих категорій стосується будь-якого розвиненого у наш час професіоналізму, того професіоналізму, який є власним предметом професійної освіти.

Справжній професіоналізм у будь-якій сфері сучасної культури і цивілізації можна оцінити у цілісному його виявленні за допомогою певного категоріального ладу педагогіки як науки і мистецтва. Дослідження ж окремої категоріальної структури типу “професійне мислення” у відриві від однопорядкових категоріальних структур не може бути ефективним. Непереконливим є, наприклад, визначення сформованості професійного мислення студентів вищих педагогічних навчальних закладів за такими чотирма рівнями: 1) високий рівень – творче мислення; 2) достатній рівень – репродуктивно-творче мислення; 3) середній рівень – репродуктивне мислення; 4) низький рівень – інтуїтивне мислення [20, с. 95]. Дійсно, “високий рівень” професійного педагогічного мислення в реальних навчально-виховних умовах характеризується тріадною активністю уяви-інтуїції-розуму, віри-совісті-волі, любові-радості-надії. Яскравим прикладом такого високого професіоналізму може бути В. Сухомлинський, педагогічне мислення якого є і психологічним, і соціально-політичним, і етичним, й естетичним та ін. Ноетико-педагогічний професіоналізм В. Сухомлинського треба описувати категоріальною сіткою фундаментальних педагогічних теорій, зокрема тріадною активністю мотивації-вибору-орієнтації, розуміння-уміння-мислення і творчої діяльності. Це означає, що для оцінки педагогічного професіоналізму треба, принаймні, залучити весь поняттєвий і категоріально-структурний апарат ФПТ, зокрема антрополого-педагогічні категорії та знання.

Із викладеного вище випливає, що дидактична система виховання-освіти-навчання як психолого-педагогічний і соціо-культурний феномен має складну структуру. Її основними компонентами є: а) висхідна

концепція, тобто сукупність ідей, діяльність, що забезпечує їх реалізацію; б) суб'єкти діяльності, що її організовують і беруть у ній активну участь; в) середовище, освоєне суб'єктами; г) управління, яке сприяє інтеграції всіх компонентів у єдину цілісність; д) інноваційний лад розвитку. Жодна система виховання не може продуктивно працювати без певної уніфікації, стандартизації поведінки людей, без відтворення ситуацій, що повторюються, без єдності думки і дій її суб'єктів. Головним критерієм ефективності розвитку гуманістичної системи виховання є саморозвиток особистості.

Творчо-пізнавально-діяльнісна професійна освіта учнів/студентів реалізується через успішну творчу педагогічну діяльність викладача. Аналізуючи цей взаємозв'язок, академік В. Моляко зазначає: "По-перше, творчість сприяє відпрацюванню вмінь вирішувати задачі, орієнтуватися у нових умовах, долати труднощі; по-друге, стимулює розвиток інтересів до діяльності, оскільки завжди пов'язана з відкриттям нового, знаходженням раніше невідомого" [19, с. 47]. Проте варто зазначити, що викладач не завжди реалізує свій творчий потенціал. Тут мають місце як об'єктивні, так і суб'єктивні причини. Однією із суб'єктивних причин є та, що викладач слабо знає наявність власне особистісних прихованих резервів. Зазначимо, що творчий потенціал особистості педагога – це багатогранна і динамічна характеристика, яка включає принаймні три найбільш сутнісні компоненти: ціннісний, когнітивний, діяльнісний. До змісту кожного з названих компонентів входять специфічні, притаманні саме педагогічній професії риси.

Ціннісний компонент викладача взаємопов'язаний із його світоглядною позицією, особистісним пріоритетом. Він віддзеркалює визнання творчості як цінності, життєвої необхідності, прийняття образів творчих особистостей у якості орієнтирів у долі та у професії, у багатьох інших питаннях аксіологічного характеру.

Педагогові, діяльність якого за визначенням і покликанням є творчою, необхідно усвідомити ціннісну природу самої творчості. Вона полягає, передусім, у можливості опису з позицій творчості всіх трьох проектів картини світу (минуле, сучасне, майбутнє), їх співставлення, переходу з одного стану в інший, багатовимірності та неоднозначності видимих і прихованих причинно-наслідкових зв'язків. Через призму творчості ми яскравіше бачимо і відчуваємо всю складність смислового насичення часового простору.

Реалізація творчого потенціалу викладача – це завжди творчий акт. Творче пізнання, творчий процес дає “абсолютний приріст”, а будь-який творчий акт веде до створення нової могутності з актуально неіснуючого. Як зауважує М. Бердяєв, “будь-який творчий акт за своєю сутністю є творчістю із нічого, тобто це створення нової сили, а не зміна і перерозподіл старої; у будь-якому творчому акті є абсолютне зростання” [2, с. 355].

Когнітивний компонент творчого потенціалу викладача виявляється, передусім, у визнанні вирішальної ролі знань у поведінці суб’єкта навчання. Центральним тут постає питання про те, наскільки організація знання впливає на творчість особистості, можливості її адаптування в середовищі та характер діяльності.

Діяльнісний компонент творчого потенціалу викладача розкривається через його активне ставлення до навколишнього світу, навчально-виховного процесу, змістом якого є доцільна зміна і перетворення їх на основі освоєння та розвитку існуючої в певних конкретно-історичних умовах культури, науки, освіти.

Сучасна дійсність вимагає розумного поєднання традиційної системи навчання з особистісно орієнтованою і навіть адаптованою технологією. Досліджуючи цей взаємозв’язок, Г. Анохіна намагається сформулювати відмінність особистісно адаптованої технології від традиційної. На думку вченої, відмінність полягає у тому, що: головна мета заняття (озброєння знаннями, вміннями, навичками) – це лише побічний продукт навчання; процес пізнання набагато важливіший від знань, умінь, навичок (ЗУН), засвоєних учнями, студентами під час навчання, це засіб саморозвитку особистості; спільна праця на заняттях і під час позанавчальної діяльності спонукає до відкриття нового знання, до самостійної пошукової діяльності; реалізується суб’єктивність того, хто навчається: можливість вибору шляхів і способів пізнання, розв’язання завдань відповідно до індивідуального стилю мислення; дотримується закон таких занять: “роби все самостійно, виходячи зі своїх здібностей, інтересів і особистого досвіду, і коректуй сам себе”; відбувається співпраця викладача і студента, коли викладач разом зі студентами проектує діяльність тих, хто навчається; забезпечується участь студента у розв’язанні проблемних ситуацій, коли аналізуються і долаються перепони, труднощі, враховується життєвий досвід; творча пошукова діяльність здійснюється в малих групах, її результати пропонується обговорити всій групі, щоб викликати у студентів почуття власної значущості та повагу до їх гідності; відсутність оцінювання і зняття

низьких самооцінок створюють спокійну робочу атмосферу, викликаючи у студента не лише бажання навчатися, але й розуміння того, що навчатися необхідно, що учіння – це не лише задоволення, але й нелегка праця [1, с. 70-71].

Професіоналізація і самодіяльність. Розвиток особистості, його адаптація до навчально-виховного процесу відбувається не інакше, як у процесі самостійного пошуку раціональних методів учіння. Сходження до нового знання перетворює учіння студента в його власний досвід. Відповідно до цього, як зазначає М. Солдатенко, основні завдання, які визначають навчальну діяльність студентів, пов'язані з процедурами самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення, оволодіння засобами недирективного впливу на їх особистісний розвиток. У такому контексті особливе місце в розвивальному методі посідає навчання самоорганізації. Кожний студент вибирає для себе освітнє завдання чи проект, партнерів для його реалізації, вирішує, буде він працювати один чи увійде до групи. Основним принципом такого учіння є визначення людини як центрального суб'єкта, що інтегрує й організовує свій процес навчання [35, с. 57].

Це означає, що нині важливо встановити дидактичні закономірності становлення суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, представити її мовою та поняттями дидактики і технологій навчання. Необхідність розробки специфічних дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння зумовлені тим, що загально-навчальні принципи в силу своєї широкої загальності лише поверхнево торкаються цього аспекту навчання. Вони стосуються індивідуальної діяльності, натомість як суб'єктивність учіння характеризується неоднозначністю і багатогранністю. У самостійній діяльності учіння віддзеркалюється структура мисленнєвого процесу, в якому шляхом висунення гіпотез і встановлення критеріїв оцінки їх коректності конструюється крок за кроком первісно невідомий результат пошуку, спрямований на вирішення проблеми, що міститься в завданні, на видобуття тієї інформації, яка в завданні відсутня.

До числа найважливіших дидактичних принципів суб'єктної індивідуальної діяльності учіння, передусім, слід віднести сходження до нового знання, керуючись яким, студент розкриває внутрішню логіку свого учіння, спирається на засвоєні раніше знання і предметну діяльність, на досвід попереднього навчання.

Реалізація цього принципу дозволяє студентові ефективно діяти без стороннього керівництва і допомоги. На думку відомого дослідника

цієї проблеми В. Козакова [16], значення рівня сформованості самостійності студентів для навчання важко переоцінити, оскільки саме самостійність є основою: а) активності – посиленого діяльного стану людини, що здатна сама прийняти рішення щодо дій і сама буде домагатися їх виконання; б) ініціативності – здатності людини до планування самостійних дій; в) творчості, яка базується на здатності самому визначати межу, потреби особистого саморозвитку, умінні самостійно вчитися; г) наполегливості – потяг до незалежності; д) радикалізму, в основі якого – бажання все аналізувати самому, бажання все розуміти самому; е) самодостатності – здатності особистості до саморозвитку.

Як свідчать дослідження психологів, у процесі самостійної діяльності студентів знижується поріг уразливості, тривожності, страху. Натомість формується почуття впевненості, зникає “комплекс неповноцінності”, набувається стан душевної рівноваги, комфорту. Це й означає, що у таких студентів процес адаптації відбувся без травмування психіки.

Наступним дидактичним принципом індивідуального учіння є інтелектуальна активність учня/студента, головною ознакою якої О. Леонтьєв вважав двофазову діяльність, коли пізнавальна самостійність піднімається до рівня переходу об'єкта, що пізнається з відомої, засвоєної системи зв'язків у іншу сукупність відносин і на цій основі виявляється та, яка раніше не враховувалася, ніби приховані властивості. Інтелектуальна активність виявляється в уміннях розв'язувати одне й те ж завдання багатьма способами, знаходити аналогії, встановлювати зв'язки й асоціації, виявляти незалежність мислення.

Принцип інтелектуальної активності не впливає безпосередньо з дидактичного принципу активності студентів у навчанні. Він стосується прихованого і головного аспекту навчально-пізнавальної діяльності суб'єкта навчання. Здійснення самостійної діяльності учіння неможливе без саморегуляції та самоконтролю за її процесом із боку того, хто навчається.

У найбільш розвиненому вигляді самостійна діяльність учіння здійснюється у формі прогнозування результату пошуку. Кінцевий результат такої діяльності піддається самоперевірці та самоконтролю. Варто звернути увагу на ще один аспект цієї проблеми: самостійна діяльність суб'єкта учіння має бути

природовідповідною – такою, що відповідає здібностям, нахилам, реальним можливостям особистості.

Підсумовуючи, зазначимо що сучасна система освіти, сучасна педагогічна навчально-виховна практика істотно розширили загальний і професійний культурно-інформаційний простір. Цей простір має бути сприятливим для творчої самоактуалізації та самореалізації особистості, а також її успішній професіоналізації-соціалізації-індивідуалізації. Сумісні творчі пошуки учителів і учнів, викладачів і студентів спрямовані на реалізацію культурно-духовних, культурно-освітніх і професійних ідеалів, а також на вироблення нових форм їх реалізації. Учні та студенти мають переконатися в тому, що духовне життя-пізнання, високе етико-естетичне збагачення особистості стають джерелом усіх інших організуючих і конституюючих сил і можливостей людини, зокрема їх професійної самореалізації. При цьому відкриваються життєтворчі перспективи, узгоджені з кращими гуманістичними традиціями (як національними, так і загальнолюдськими).

Педагогічна трансформація і дидактична модифікація наукового знання має здійснюватися зі збереженням когнітивних інваріантів, стабільних когнітивних образів, що засвоюються людиною, яка пізнає і вчиться. Трансформоване, модифіковане, адаптоване наукове знання має презентуватися в дидактичному навчально-виховному процесі у своїх адекватних формах. Для виконання цього завдання необхідний категоріально-структурний синтез сучасної теоретичної дидактики як загальної, так і професійної освіти.

Посилання:

1. *Анохина, Г. М.* Личностно адаптированная система обучения // Педагогика. — 2003. — № 7. — С. 66—71.
2. *Бердяев, Н. А.* Смысл творчества / *Н. А. Бердяев* // Философия свободы. Смысл творчества / Под ред. *В. С. Степина*. — М. : Изд-во “Правда”, 1989 — С. 254—534.
3. *Васянович, Г. П.* Педагогічна етика. — Львів : Норма, 2005. — 343 с.
4. *Васянович, Г. П.* Педагогічні технології навчання / *Г. П. Васянович, М. О. Борщак* // Вісник Львівської державної фінансової академії : Гуманітарні науки / [голов. ред. *Г. П. Васянович*]. — Львів : ЛДФА, 2009. — С. 7—17.
5. *Васянович, Г. П.* Ноологія особистості : навчальний посібник для студентів і викладачів / *Г. П. Васянович, В. Д. Онищенко*. — Львів : Сполом, 2007. — 217 с.
6. *Васянович, Г.* Професійні якості майбутнього фахівця: науково-методологічні критерії визначення і класифікації / *Г. Васянович, В. Онищенко* // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 9—33.
7. *Возняк, В.* Гуманізація та гуманітаризація освіти: філософська інтерпретація // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти. Вип. 4. — Львів : Світ, 1999. — С. 96—105.

8. Гончаренко, С. У. Освіта / Семен Устинович Гончаренко // Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — С. 614—616.
9. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
10. Дружилев, С. А. Психология профессионализма. Инженерно-психологический подход. — Х. : Изд-во “Гуманитарный центр”, 2011. — 296 с.
11. Дубінка, М. Теоретичні основи вивчення дидактики вищої школи. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_97/statti/24.pdf
12. Жигірь, В. І. Професійна педагогіка : навчальний посібник / В. І. Жигірь, О. А. Чернега / За ред. М. В. Вачевського. — К. : Кондор-Видавництво, 2012. — 336 с.
13. Зеер, Э. Ф. Психология профессий : учебное пособие для студентов вузов. — М. : Академический проект; Фонд “Мир”, 2008. — 336 с.
14. Иванова, Е. О. Содержание образования : культурологический подход / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская, И. В. Шалыгина // Педагогика. — 2005. — № 1. — С. 13—19.
15. Камянова, Т. Г. Системный подход к содержанию обучения иностранным языкам / Т. Г. Камянова // Педагогика. — 2009. — № 8. — С. 37—46.
16. Козаков, В. А. Соціально-психологічні аспекти активної навчальної діяльності у професійній освіті // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. — 2001. — Вип. 2. — С. 7—20.
17. Кримський, С. Б. Під сигнатурою Софії / Сергій Борисович Кримський. — К. : Вид. дім “Києво-Могилянська академія”, 2008. — 367 с.
18. Малафійк, І. В. Дидактика : навчальний посібник. — К. : Кондор, 2005. — 397 с.
19. Моляко, В. О. Концепція виховання творчої особистості // Радянська школа. — 1991. — № 5. — С. 47—51.
20. Нагорна, Г. О. Специфічні особливості діагностики професійного мислення у майбутніх вчителів // Педагогіка і психологія. — 1995. — № 2. — С. 94—102.
21. Онищенко, В. Д. Категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій: стратегія розвитку педагогічної науки // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 3. — С. 21—28.
22. Онищенко, В. Д. Ноологічний категоріально-структурний синтез педагогічної ноетики // Гуманітарні науки 2011. — № 11. — С. 36—50.
23. Онищенко, В. Ноологічний категоріально-структурний синтез фундаментальних педагогічних теорій // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2000. — № 4. — С. 6—14.
24. Онищенко, В. Д. Ноологічні виміри педагогічної аксіології // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2005. — № 1. — С. 9—14.
25. Онищенко, В. Д. Педагогічна акмеологія: ноологічні контексти ідентифікації та філософсько-педагогічного синтезу // Гуманітарні науки. — 2009. — № 9. — С. 22—31.
26. Онищенко, В. Д. Педагогічна антропологія в контексті християнсько-філософської ноології // Вісник Львівської державної фінансової академії: Гуманітарні науки / Голов. ред. Г. П. Васянович. — Львів : ЛДФА, 2010. — № 10. — С. 55—71.
27. Онищенко, В. Д. Педагогічна герменевтика: ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 23—31.

28. *Онищенко, В. Д.* Професійна Я-концепція особистості: психологічні та ноологічні контексти ідентифікації // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 5. — С. 145—156.
29. *Онищенко, В. Д.* Професійна Я-концепція як інтегральна складова ноологічної Я-концепції особистості // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 39—50.
30. *Онищенко, В. Д.* Фундаментальні педагогічні теорії: проблеми синтезу та ідентифікації // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України. — Ч. 2. — Харків: “ОВС”, 2002. — С. 336—347.
31. *Ортинський, В. Л.* Педагогіка вищої школи : Навч. посібник (для студ. вищих навч. закл.) / *В. Л. Ортинський*. — К. : Центр учбової літератури, 2009. — 472 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
32. Педагогіка вищої школи / [*В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волощук* та ін.]; За ред. *В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового*. — К. : Педагогічна думка, 2009. — 256 с. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
33. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / Под ред. *С. Я. Батышева, А. М. Новикова*. — Издание 3-е, переработанное. — М. : Изд-во ЭГВЕС, 2009. — 456 с.
34. *Руденко, В. Н.* Культурологические основания целостности содержания высшего образования / *В. Н. Руденко* // Педагогика. — 2004. — № 1. — С. 42—48.
35. *Солдатенко, М. М.* Самостійна пізнавальна діяльність як фактор професійного становлення // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал. — 2001. — Вип. 2. — С. 54—66.
36. *Чайка, В. М.* Основи дидактики : навч. посіб. / *В. М. Чайка*. — К. : Академвидав, 2011. — 240 с.

References (transliterated and translated):

1. *Anohina G.* Lichnostno adaptirovannaya sistema obucheniya (Personal adapted training system) // Pedagogy, 2003, № 7. P. 66-71.
2. *Berdyayev N.* Smysl tvorchestva (Meaning of Creativity). Philosophy of Freedom. Meaning of Creativity. Moscow, 1989. P. 254-534.
3. *Vasianovych H.* Pedagogichna etyka (Pedagogical Ethics). Lviv, 2005. 343 p.
4. *Vasianovych H., Boryshchak M.* Pedagogichni tehnologii navchannia (Pedagogical technologies of teaching) // Bulletin of Lviv State Finance Academy : Humanities, Lviv, 2009. P. 7-17.
5. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Noolohiya osobystosti (Personality's Noology : a manual for students and teachers). Lviv, 2007. 217 p.
6. *Vasianovych H., Onyshchenko V.* Profesiyni yakosti maibutnioho fakhivtsya: naukovo-metodolohichni kryterii vyznachennya i klasyfikatsii (Professional qualities of a future specialist: scientific and methodological criteria for identifying and classifying) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 3. P. 9-33.
7. *Vozniak V.* Humanizatsiya ta humanitaryzatsiya osvity: filosofska interpretatsiya (Humanization and liberalization of education: philosophical interpretation) // Dialogue of Cultures : Ukraine in the Global Context. Philosophy of Education, Issue. 4, Lviv, 1999. P. 96-105.
8. *Honcharenko S.* Osvita (Education) // Encyclopedia of Education, 2008. P. 614-616.

9. *Honcharenko S.* Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk (Ukrainian pedagogical dictionary). Kyiv, 1997. 376 p.
10. *Druzhilov S.* Psikhologhiya professionalizma (Psychology of Professionalism. Engineering-psychological approach). Kharkiv, 2011. 296 p.
11. *Dubinka M.* Teoretychni osnovy vyvchennia dydaktyky vyshchoi shkoly (Theoretical foundations of learning didactics of higher school). – [Electronic resource]. – Mode of access : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Nz_p/2011_97/statti/24.pdf
12. *Zhyhir V., Chernyeha O.* Profesiyna pedahohika (Professional pedagogy : a manual / *M. Vachevskiy* (ed.). Kyiv, 2012. 336 p.
13. *Zeer E.* Psikhologhiya profesiy (Profession Psychology : textbook for students of high schools). Moscow, 2008. 336 p.
14. *Ivanova E., Osmolovskaya I., Shalyigina I.* Soderzhanie obrazovaniya : kulturologicheskii podhod (The content of education: cultural studies approach) // *Pedagogy*, 2005, № 1. P. 13-19.
15. *Kamyanova T.* Sistemnyi podhod k sodержaniyu obucheniya inostrannyim yazykam (A systematic approach to the content of language teaching) // *Pedagogy*, 2009, № 8. P. 37-46.
16. *Kozakov V.* Sotsialno-psykholohichni aspekty aktyvnoi navchalnoi diyalnosti u profesiyniy osviti (Socio-psychological aspects of active learning activity in professional education) // *Continuing professional education: theory and practice: scientific-methodical journal*. 2001, Issue 2. P. 7-20.
17. *Krymskyyi S.* Pid syhnaturoyu Sofii (Under the signature of Sofia). Kyiv, 2008. 367 p.
18. *Malafiiik I.* Dydaktyka : navchalnyi posibnyk (Dydactic : a tutorial). Kyiv, 2005. 397 p.
19. *Molyako V.* Kontsepsiya vykhovannia tvorchoi osobystosti (The concept of creative personality education) // *Soviet school*, 1991, № 5. P. 47-51.
20. *Nahorna H.* Spetsyfichni osoblyvosti diahnostryky profesiynoho myslennia u maibutnikh vchyteliv (Specific features of future teachers' professional thinking diagnostics) // *Pedagogy and psychology*, 1995, № 2. P. 94-102.
21. *Onyshchenko V.* Katehorialno-strukturnyi syntezy fundamentalnykh pedahohichnykh teoriy: stratehiya rozvytku pedahohichnoyi nauky (Categorical and structural synthesis of fundamental educational theories: strategy for teaching science development) // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2001, № 3. P. 21-28.
22. *Onyshchenko V.* Noolohichnyi katehorialno-strukturnyi syntezy pedahohichnoyi nooetyky (Noological categorical and structural synthesis of educational nooethics) // *Humanities*, 2011, № 11. P. 36-50.
23. *Onyshchenko V.* Noolohichnyi katehorialno-strukturnyi syntezy fundamentalnykh pedahohichnykh teoriy (Noological categorical and structural synthesis of fundamental educational theories) // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2000, № 4. P. 6-14.
24. *Onyshchenko V.* Noolohichni vymiry pedahohichnoyi aksiolohiyi (Noological dimensions of pedagogical axiology) // *Pedagogy and Psychology of Vocational Education*, 2005, № 1. P. 9-14.
25. *Onyshchenko V.* Pedahohichna akmeolohiya: noolohichni konteksty identyfikatsiyi ta filozofsko-pedahohichnoho syntezy (Educational acmeology : noological context of identification and philosophical and pedagogical synthesis) // *Humanities*, 2009, № 9. P. 22-31.
26. *Onyshchenko V.* Pedahohichna antropolohiya v konteksti khrystyiansko-filozofskoi noolohii (Educational anthropology in the context of Christian and philosophical

- nology) // Bulletin of Lviv State Finance Academy : Humanities, Lviv, 2010, № 10. P. 55-71.
27. *Onyshchenko V.* Pedagogichna hermenevtyka : noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Educational hermeneutics : noological context of identification) // Pedagogy and Psychology of Vocational Education, 2002, № 2. P. 23-31.
28. *Onyshchenko V.* Profesiyna Ya-kontseptsiya osobystosti: psykholohichni ta noolohichni konteksty identyfikatsiyi (Professional self-concept of a personality: psychological and noolohichni contexts of identification) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 5. P. 145—156.
29. *Onyshchenko V.* Profesiyna Ya-kontseptsiya yak intehralna skladova noolohichnoi Ya-kontseptsis osobystosti (Professional self-concept as an integral part of noological self-concept of personality) // Pedagogy and psychology of vocational education, 2013, № 3. P. 39-50.
30. *Onyshchenko V.* Fundamental'ni pedagogichni teoriyi: problemy syntezu ta identyfikatsiyi (Fundamental educational theories: problems of synthesis and identification) // Development of educational and psychological sciences in Ukraine 1992-2002. Proceedings of the 10th anniversary of Pedagogical Sciences of Ukraine, Part 2, Kharkiv, 2002. P. 336-347.
31. *Ortynskyi V.* Pedagogika vyshchoi shkoly : manual (for students of higher educational institutions). Kyiv, 2009, 472 s. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
32. *Andrushchenko V., Bekh I., Voloshchuk I.* Pedagogy of higher education. Kyiv, 2009, 256 s. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://subject.com.ua/pdf/254.pdf>
33. Professionalnaya pedagogika : uchebnik dlya studentov, obuchayuschihnya po pedagogicheskim spetsialnostyam i napravleniyam (Professional pedagogy: a textbook for students studying the teaching professions). Moscow, 2009. 456 p.
34. *Rudenko V.* Kulturologicheskie osnovaniya tselosnosti sodержaniya vysshego obrazovaniya (Culturological reasons for the integrity of the content of higher education) // Pedagogy, 2004, № 1. P. 42-48.
35. *Soldatenko M.* Samostiyna piznavalna diyalnist yak faktor profesiynoho stanovlennia (Independent cognitive activity as a factor of professional development) // Continuous professional education: theory and practice : scientific and methodical magazine, 2001, Issue 2. P. 54-66.
36. *Chaika V.* Osnovy dydaktyky : navch. posib. (Fundamentals of didactics : textbook). Kyiv, 2011. 240 p.

Стаття надійшла до редакції 15.07.2013

Г. Васянович, В. Онищенко

Дидактические основы профессионального образования в контексте фундаментальных педагогических теорий

В контексте разрабатываемой авторами концепции фундаментальных педагогических теорий в статье исследуются методологические и научно-педагогические основания и принципы современной обобщенной дидактики профессионального образования. Указана необходимость творческого категориально-структурного синтеза современной обобщенной дидактики (как существенной части теоретической педагогики) с учетом достижений современной философии образования. Авторы делают вывод, что современная система образования, современная педагогическая учебно-воспитательная практика существенно расширили общее и профессиональное культурно-

информационное пространство. Это пространство должно быть благоприятным для творческой самоактуализации и самореализации личности, а также ее успешной профессионализации – социализации – индивидуализации. Совместные творческие поиски учителей и учащихся, преподавателей и студентов направлены на реализацию культурно-духовных, культурно-образовательных и профессиональных идеалов, а также на выработку новых форм их реализации. Ученики и студенты имеют убедиться в том, что духовная жизнь-познание, высокое этико-эстетическое обогащение личности становятся источником всех организующих и конституирующих сил и возможностей человека, в частности их профессиональной самореализации. При этом открываются жизнотворческие перспективы, согласованные с лучшими гуманистическими традициями (как национальными, так и общечеловеческими).

Ключевые слова: дидактика профессионального образования, фундаментальная педагогическая теория, профессиональное образование, принципы дидактики.

H. Vassianovych, V. Onyshchenko

Didactic Principles of Vocational Education in the Context of Fundamental Pedagogical Theories

The article considers methodological and scientific pedagogical bases and principles of modern generalized didactics of professional education in the context of the concept of fundamental pedagogical theories developed by the authors. It is stressed on the necessity of creative categorical and structural synthesis of modern generalized didactics (as a considerable part of theoretical pedagogy) taking into consideration the achievements of modern philosophy of education. The authors conclude that the present system of education and modern pedagogical training practice significantly expanded general and professional cultural and information space. This space should be favourable to creative self-actualization and self-realization of a person, as well as to his/her successful professionalization–socialization–individualization. Joint creative endeavours of teachers and students are focused on the implementation of cultural-spiritual, cultural-educational and professional ideals, as well as on the development of new forms of their realization. Pupils and students have to make sure that the spiritual life-cognition, high ethical and aesthetic enrichment of a person become the source of all the organizing and constituent forces and capabilities of a human, in particular professional realization. Therewith this opens prospects of creative life agreed with the best humanistic traditions (both national and universal).

Key words: didactics of professional education, fundamental pedagogical theory, professional education, principles of didactics.

Рецензент – доктор педагогічних наук, професор,
дійсний член НАПН України Н. Г. Ничкало

