

REFERENCES

1. Burovskiy A.M. Kontsepsiya noosfery V.I. Vernadskoho I sozdaniye novoy shkoly / A.M. Burovskiy // Pedagogika. – 1993. – № 6. – S. 13-17.
2. Lobok A.M. Veroyatnostnoye obrazovaniye: yekaterinburgskiy variant / A.M. Lobok // Shkol'nyi tekhnologii. – 1996. – № 3.
3. Malafeeik I.V. Lidaktika novitn'oi shkoly: navch. posib. / I.V. Malafeeik. – K.: Slovo, 2015. – 632 s.
4. Maslova N.V. Noosfernoe obrazovaniye: monografiya / N.V. Maslova. – M.: Institut kholodinamiki, 2002. – 308 s.
5. Noyser U. Poznaniye i real'nost' / U. Naysler; per. s angl. V.V. Kuchkova. – M.: Progress, 1981. – 225 s.
6. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [v 2-kh t.] / S.L. Rubinshteyn. – M.: Pedagogika. – T. I. – 1989. – 485 s.
7. Smirnov C.D. Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psikhologicheskogo otrazheniya / C.D. Smirnov; Izd-vo Moskovskogo u-ta, 1985.
8. Ursul A.D. Model' obrazovaniya XXI veka / A.D. Ursul // Bezopasnost' Ievrazii. – 2001. – № 4. – S. 61-96.

И.В. МАЛАФЕИК. СУБЪЕКТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности таких понятий как «субъектность», «ноосферное образование», «ноосферное мышление», приводятся примеры взаимосвязи объекта и субъекта познания с таких учебных предметов как математика и физика. Также дается характеристика целостному мышлению, которое обеспечивается единством логического и образного мышления, а также синергетики.

Ключевые слова: субъектность; ноосферное образование; целостное мышление; деятельность; субъект; дискурсивно-логическое и образное мышление; синергетика.

I.V. MALAFEEIK. SUBJECTIVITY AS A QUALITY OF MODERN EDUCATION

The article reveals the peculiarities of such concepts as "subjectness", "noospheric formation", "noospheric thinking", examples of the relationship between the object and the subject of cognition with such subjects as mathematics and physics are given. A characteristic is also given to holistic thinking, which is ensured by the unity of logical and figurative thinking, as well as synergetics.

Key words: subjectivity; noospheric education; holistic thinking; activity; subject; discursive-logical and figurative thinking; synergetics.

Рекомендовано до друку.

Д-р. пед. наук, проф. І.С. Войтович.

Одержано редакцією 22.05.2017 р.

УДК: 378: 008

В.М. РУДЕНКО

ЗМІСТ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ

Пропонується проект реконструкції змісту вищої освіти на підставах ізоморфності систем освіти і культури. Концепція відображає гуманістичний вектор розвитку освіти і виступає чинником цілісності змісту освіти в рамках цивілізаційно-культурологічної парадигми.

Ключові слова: зміст освіти, культура, проект, цінності, значення, сенс.

Необхідність проектування освітніх систем витікає з концептуальних уявлень щодо цілісності педагогічної дійсності і педагогічного знання про неї. Проектування є способом конструктивного рішення протиріч між теоретичними уявленнями щодо освіти і практикою її побудови. Сенс "проектування" полягає у створенні проекту, вибудовуванні плану, задуму, який передбачається реалізувати" [5, 26].

Під проектуванням освіти в широкому сенсі можна розуміти цілий спектр видів і результатів педагогічної діяльності. Серед особливостей педагогічного проектування відзначається необхідність здійснення спеціальних педагогічних досліджень. Умовою збереження системної цілісності проектування є проміжні моделі і освітні стандарти, які служать спеціальними семіотичними засобами для суб'єктів процесу проектування. Продуктами педагогічного проектування є проекти, що несуть в собі як раціональні, так і ціннісно-сміслові риси: продукт певного виду діяльності; творіння, що виражає педагогічні погляди; засіб розвитку освітньої системи в рамках проекту; нове педагогічне знання, знайдене в процесі проектування.

Таким чином, педагогічне проектування виступає методом дослідження і способом перетворення освітніх систем на різних рівнях їх організації. Як процес воно будується на основі дотримання певних етапів і багаторівневої системи принципів.

На рівні особистісно-орієнтованої концепції освіти у проектуванні можна виділити низку конкретних проблем, а саме: проблему відповідності сенсу, цілей, структури і змісту освіти специфіці особистісного розвитку студента; проблему співвідношення суб'єктного і об'єктного в освіті; проблему проектування змісту, адекватного діяльності студента, яка б дозволяла йому рухатися за індивідуальною траєкторією навчання.

В сучасних умовах перманентної модернізації вітчизняної вищої школи (в контексті Болонського процесу) пропонується один із варіантів проекту реконструкції змісту вищої освіти на підставах ізоморфності систем освіти і культури, що відображає гуманітарний вектор розвитку освіти. Така культурологічна спрямованість виражається в орієнтованості освіти на особистісні індивідуально-значущі, ціннісно-сміслові елементи змісту, а також у забезпеченні усвідомленого засвоєння цих елементів шляхом інтеграції духовних, соціальних і технологічних складових культури.

© В.М. Руденко, 2017

Зміст вищої освіти визначається відповідним характером і змістом *професійно-предметної, соціально-комунікативної і особистісно-сміслової* діяльності майбутнього фахівця. Педагогічне проектування змісту може бути реалізоване на базі існуючого предметного змісту, визначеного державними стандартами і нормативами на наступних положеннях:

- предметом педагогічного проектування виступає проект змісту вищої освіти в контексті цілісної культури;
- теоретико-методологічні основи проекту складають положення культурологічної концепції цілісності змісту вищої освіти, а також методологія педагогічного проектування;
- початковою семіотичною базою проектованого змісту служать державні стандарти, плани, програми і ін. нормативні документи МОН України;
- критерієм результату проектування є якість проекту змісту вищої освіти, що виражається в адекватному віддзеркаленні характеристик цілісності як гуманітарної культурно-освітньої системи в цілому, так і кожного її окремого елементу;
- процес проектування освітніх систем будується з урахуванням накопиченого досвіду подібного виду теоретичної і науково-практичної діяльності, визначається перерахованими вище умовами і, таким чином, складає певну проблему (актуальну і значущу).

Проектування культурологічної спрямованості змісту не розглядається як якийсь "гуманітарний" додаток до "технократизованого" професійного змісту, а є його науковою реконструкцією. Методологічними і теоретичними підставами проектування складу і структури змісту служать висновки щодо ізоморфності систем освіти і культури [6]. У якості концептуальної моделі культури прийнята її аспектна система (*артефактів, сенсів і знаків*) і предметно-змістовний опис "культурно-освітнього простору" [3]. Висунуто припущення про те, що "досвід культури" може бути ізоморфно представлений в змісті освіти співвідношенням двох універсальних елементів: "значення" і "сенса". "Значення" відображають "суспільну свідомість" або соціальний досвід (цивілізаційна парадигма), а "сенс" може представляти "індивідуальну свідомість" або особистісний досвід "осмислення" значення (культурологічна парадигма).

Аналізуючи досвід аналогічних досліджень, наприклад, розробку теорії змісту загальної середньої освіти, можна констатувати, що перші три його компоненти (знання, уміння, навички; досвід репродуктивної і творчої діяльності) повністю представлено в "значеннях". Лише четвертий, "смісловий", компонент відбиває досвід емоційно-ціннісного відношення. Проте і "значення", і "сенси" у змісті детерміновані соціальним досвідом, оскільки "основним і початковим джерелом конструювання змісту" освіти виступає *"культура, втілена лише в соціальному досвіді"* [7]. Звідси і глобальна функція навчання полягає в передачі молодому поколінню лише змісту *соціальної культури*. При цьому зміст "ідеального" компоненту не розкривається, детально розглядаються лише "соціальні" потреби.

Слід зазначити, що "згортання" змісту до двох універсальних, але "скорочених" елементів у вигляді "значень" і "сенсів" не суперечить методології і логіці розвитку науки в цілому, відповідає науковому принципу "мінімізації знань", несе в собі евристичний сенс.

Реалізація культурологічної спрямованості змісту вищої освіти може бути представлена як педагогічне проектування професійного змісту у вигляді двох універсальних компонентів, що охоплюють духовну, соціальну і технологічну сфери культури, а саме: "значення" і "сенси".

Проблема гносеології *сенсу* стає останнім часом однією з найбільш важливих і принципових для сучасних наук, у тому числі і для педагогіки, і обґрунтовує необхідність детальнішого аналізу природи даної категорії. В основі зародження і формування поняття "сенс" закладена теза Готлоба Фреге про необхідність відрізнити об'єкти від тих імен, якими ці об'єкти позначені, що кожне ім'я містить в собі *дві сторони*. По-перше, ім'я позначає деякий предмет, тобто має своє *значення*, а по-друге, містить щось, пов'язане з відношенням, в яке є включений цей предмет, тобто *сенса* імені. Отже, одне і те ж значення при різних системах відносин набуватиме різного сенсу, тобто один той самий об'єкт може мати різні сенси [9].

Слід зазначити, що терміни "сенс" і "значення" використовуються і як синоніми, або сенс розглядається як конкретизація значення: "Значення – зміст, суть чого-небудь; смисл, розуміння, вага, важливість" [5, 772]. Проте, "сенс" і "значення" внутрішньо пов'язані один з одним, але тільки відношенням – сенс виражається в значеннях (як мотив в цілях), а не значення в сенсах" [4, 301].

Отже, в рамках культурологічного підходу до змісту професійної освіти можна виокремити три групи реальності:

- 1) дійсність, яка зафіксована у вигляді переліку реальних об'єктів вивчення (природні, соціальні, об'єкти культури, технічні пристрої і т.д.);
- 2) частина змісту (значення і відносини), що виражена в знаннях – конкретних поняттях, категоріях, ідеях, гіпотезах, законах, теоріях, правилах, нормах, в художніх принципах, культурних традиціях і т.п. (нормативний зміст, зафіксований в освітньо-програмній документації);
- 3) ідеальні об'єкти, які визначаються вимогами до підготовки фахівця (професійні і особистісні характеристики). У зв'язку з конкретним суб'єктом вони переходять в нову якість – стають особистісно приналежними, набувають особистісного характеру, що може бути зрозуміле як "особистісний досвід".

Отже, суть процедури проектування змісту освіти з точки зору культурологічної концепції можна представити як переведення змісту від об'єктів культури (артефактів) до їх значень і сенсів. При цьому три види досвіду пов'язано із предметною діяльністю, тобто засвоєнням предметної культури – "досвіду, який може бути представлений у "значенні". Досвід емоційно-ціннісного *відношення* також може бути представлений у знаково-предметній формі і залучений в контекст *"життєдіяльності особистості"*. Його можна розуміти як "значення, переведене на особистісний рівень" і представити у вигляді "сенсу".

Принципова можливість проектування змісту освіти в елементах "значення" і "сенс" підтверджується тим фактом, що (за словами Л.С. Виготського) "первинні форми афективно-сміслових утворень людської свідомості існують об'єктивно поза кожною окремою людиною у вигляді витворів мистецтва або в будь-яких інших матеріальних творіннях людей". Ці форми існують раніше, ніж індивідуальні або суб'єктивні афективно-сміслові утворення [2]. Інша справа, що засвоєному значенню може відповідати "небажаний" сенс: зовні нав'язаний, стихійний – той, що виходить за межі педагогічних цілей виховання і навчання, заснованих на ієрархії цінностей особистості, культури, цивілізації, суспільних, виробничих та інших. Тому власне проблема полягає у відповідності процесу смислоутворення педагогічним цілям.

В особистісно-орієнтованій освіті зміст концентровано виражає його культурні сенси. Культурні сенси освіти – це і є людські сенси, як стверджує Є.В. Бондаревська [1]. Але сенс не передається, він може тільки народитися в процесі пізнання. Для породження його необхідно заздалегідь позначити, тобто надати йому предметну форму, яка, у свою чергу, повинна володіти властивостями відкритого знаку, тобто бути зазначена.

Особливості проектування особистісного аспекту смислового компоненту змісту вимагають звернення до "вершинних" і "глибинних" теорій особистості. Звертає на себе увагу парадоксальність відмінностей в підходах ряду відомих вчених, зокрема В. Франкла і О.М. Леонтьєва. Вона полягає в тому, що для "матеріаліста" Леонтьєва "сенс" існує як "сенс особистісний", *суб'єктивний*, глибоко психологічний, внутрішній [4]. Для "екзистенціаліста" В. Франкла – сенс не суб'єктивний, людина знаходить сенс у світі, в об'єктивній дійсності, не *взагалі*, а *конкретно* для даної особистості в даний момент [8]. Позиції Леонтьєва і принципи Франкла є важливою точкою інтеграції екзистенціального і діяльнісного в проблемі сенсів.

Сенс, що однаковою мірою відноситься до сфери свідомості і до сфери буття, вказує на незведеність індивідуальної свідомості до безособистісного знання. Свідомість є не тільки знання, але й відношення. Сенс – це функціонування значень в процесах діяльності і свідомості конкретних індивідів. Сенс зв'язує значення з реальністю самого життя людини в цьому світі, з її мотивами і цінностями. *Сенс* – це *внутрішня, глибинна* основа будь-якої речі або явища, його суть [1, 41-53].

Вирішення проблеми проектування змісту вищої освіти лежить не тільки в площині співвідношень категорій "значення" – "сенс" – "особистісний сенс", але в співвідношенні "культурних значень" і "особистісних культурних сенсів", оскільки самі значення і сенси можуть бути віднесені і до цивілізації, і до культури. Власне культурологічний аспект педагогічної проблеми проектування змісту полягає в тому, щоб, незалежно від предметного змісту того або іншого значення, особистісні сенси породжувалися б на основі цінностей культури як *культурні особистісні сенси*. Людина не вигадує, а знаходить, вибирає сенси серед *цінностей життя і культури*, і лише після того, як ці цінності переживаються особистістю, сенс їх стає її надбанням.

Отже, завдання проектування змісту полягає в тому, щоб за допомогою змістовних і процесуальних компонентів відкрити світ цінностей, ввести студента в простір культури, де "живуть" ці цінності. Це означає, що в змісті навчальних дисциплін повинні бути зазначені елементи, що представляють цінності культури, які можуть бути в потенціалі "прожиті" особистістю в своїх думках, переживаннях, намірах, вчинках, відносинах, мотивах, потребах, відчуттях, позиціях, творчих справах та інших (за О.М. Леонтьєвим) "сміслових одиниць життя" [4, 219-220]. Отже, орієнтиром і критерієм "сміислової розмітки" змісту повинна служити *ієрархічна багаторівнева система цінностей* як "сміслових одиниць життя", які повинні знайти *віддзеркалення в проекті змісту освіти*.

Сукупність *сенсів культурно-освітнього простору* можна звести до трьох основних видів: *когнітивних, ціннісних і регулятивних*: [3, 18].

Когнітивний сенс складає освітню парадигму в основі якої знаходиться "знання": інформація про об'єкт, наявність або про відсутність у нього певних властивостей. Зрозуміло, що сучасна культура є культурою перш за все наукового знання. Освіта – шлях у світ наукового знання, а тим самим і в сучасну культуру.

Ціннісний сенс – це фіксована в людській свідомості *характеристика відношення* людини до об'єктів (матеріальних і духовних), які носіїв цінності, їх здатності задовольняти людську потребу.

Регулятивний сенс – це правило або вимога, відповідно до якої люди будують свою поведінку і діяльність. Регулятиви є особливим видом сенсів, який знаходиться в тісному зв'язку з когнітивними і ціннісними сенсами.

Можливості проектного підходу до змісту освіти ускладнюється тим, що педагогічне проектування має різні трактування, обумовлені варіативністю підстав і стратегій особистісно-орієнтованої освіти. Найчастіше проектування змісту закономірно переводиться на рівень навчального процесу, стає спільною навчально-проектувальною діяльністю суб'єктів освіти. Стадія педагогічного проектування, як правило, зв'язується з переходом педагогічних досліджень до нормативної реалізації педагогічних теорій і концепцій. Поняття "педагогічне проектування" отримало свій подальший розвиток і в даний час використовується для позначення не тільки науково-педагогічної діяльності нормативного характеру, але і як повноцінний метод дослідження, метод навчальної діяльності, парадигмальний підхід

Таким чином, культурологічний підхід до проектування змісту можна розуміти як представлення змісту за допомогою елементів "значення" і "сенси", що розкриваються через поняття "предметна реальність" (соціальна, педагогічна, технічна, економічна й ін.). У представленій педагогічній концепції терміну "предметна реальність" може бути доданий статус дидактичної категорії, яка в змісті професійної освіти розкриває гуманітарно-природничонаукову цілісність пізнавальної реальності культурного буття. В основі педагогічних взаємовідносин суб'єктів освіти з використанням навчальних об'єктів, що визначаються поняттям "предметна реальність", і лежить організація смислороджуючої особистісної діяльності, яку можна звести до двох головних циклічно здійснюваних процесів: "осмислення значення і зазначення сенсу".

Властивості культури, які накладають обмеження на жорстке системно-структурне моделювання освіти, не дозволяючи розчленовувати і структурувати його безмежно або примушуючи підходити, принаймні, обережно до таких процедур, можуть бути розцінені як своєрідні аргументи обґрунтованості *культурологічної* концептуалізації *цілісності* змісту освіти.

Дана ситуація багато в чому відображає суть проблеми культурологічного проектування змісту освіти, коли необхідно одночасно враховувати природничонаукову логічну багатомірність і гуманітарну образну багатолікість культури в цілому і кожного її елементу окремо. Слід мати на увазі, що формалізації більшою мірою піддається цивілізаційна складова змісту (соціальна і технологічна частина), тоді як духовні сфери не укладаються в рамки строгих системно-структурних уявлень і вимагають інших підходів. Проектування змісту на основі культурологічного підходу з використанням класичного системного аналізу має обмеження. Рішення можна знайти шляхом виділення в змісті на будь-якому його рівні, будь це навчальний предмет або матеріал конкретного заняття, двох компонентів. Перший – базовий, *інваріантний* для всіх студентів, необхідний для успішного діяльності майбутнього фахівця. Другий – *власне особистісний*, що виступає як індивідуальний досвід пізнання, смислотворчості, який є варіативний і неповторюваний у кожній особистості.

Специфіка проектування освіти пов'язана також з управлінням особистісно-орієнтованою освітньою системою. В освітніх системах, орієнтованих на знання, *проектування* і *власне здійснення* освітнього процесу розведені в просторі і в часі. На відміну від цього навчальний заклад, що працює в режимі особистісно-орієнтованої освіти, стає як би самостійним *освітнім саморозвиваючим* інститутом, який знаходить усередині самого себе ресурси для власного розвитку.

Реалізація культурологічної спрямованості змісту вищої освіти може бути представлена як педагогічне проектування *предметної реальності* у вигляді двох основних універсальних (інтегруючих духовну, соціальну і технологічну сфери культури) структурних елементів "значення" і "сенсу". Система цих елементів, яка наповнюється конкретним навчально-виховним матеріалом, з одного боку, є узагальненими ізоморфними системними компонентами *культури*, а з іншого, – складають головні "утворюючі людської свідомості". При цьому будь-який засвоєний досвід діяльності педагогічно організовується як *культурний цілісний акт-подія*, забезпечуючи інтеграцію вказаних компонентів культури через *особистісні смислові форми* (когнітивні, ціннісні, регулятивні) збагнення цих універсальних елементів змісту.

Проект реорганізації змісту вищої освіти будується на підставі таких положень:

- представлення культури в змісті професійної освіти реалізується в системі елементів "значення" і "сенс", інтегруючих її духовні, соціальні і технологічні сторони, через проектування предметної реальності (*принцип інтеграції предметних компонентів змісту*);
- уявлення про аксіологічну організацію культури реалізуються через сумісне довизначення цілей навчання, використання проектних властивостей змісту, його ціннісну "розмітку", планування культуровідповідного освітнього середовища (*принцип єдності ціннісної основи змісту освіти*);
- освоєння культури як збагнення когнітивних, ціннісних і регулятивних сенсів в навчально-виховному процесі реалізується через уточнення складу і змісту об'єктів, що вивчаються, усередині предметної реальності з метою перекладу значень на рівень сенсів (*принцип смислової спрямованості змісту*);
- індивідуально-особистісний характер освіти в процесі оволодіння змістом професійної підготовки реалізується через визначення ключових компетенцій, що враховують компоненти особистісного досвіду, організацію суб'єкт-суб'єктного характеру взаємодії учасників освітнього процесу (*принцип індивідуальної професійно-особистісної спрямованості змісту*).

Цілісність змісту вищої освіти забезпечується єдиним культурологічним концептуальним підходом, об'єднуючим різні компоненти педагогічної системи (цілі, зміст, методи і форми викладання і учіння, характеристики суб'єктів педагогічної взаємодії). І все це підпорядковано загальній ідеї підготовки особистості фахівця, що володіє певною системою професійних і особистісних якостей, виходячи з системного уявлення про єдність духовного, соціального і технологічного компонентів, а також культури як процесу збагнення когнітивних, ціннісних і регулятивних сенсів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаревская Е.В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – Москва – Ростов н/Д., 1999. – 560 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М., 1996.
3. Кармин А.С. Культурология / А.С. Кармин. – СПб.: Изд-во "Лань", 2001. – 832 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. Новий тлумачний словник української мови у трьох томах. – К.: Вид-во "Аконіт", 2006. – 862 с.
6. Руденко В. Феноменологія взаємозв'язку освіти і культури / В. Руденко // Слов'янський вісник: зб. наук. праць. – Рівне, 2011. – Випуск 11. – С. 228-233.
7. Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.
8. Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
9. Фреге Г. Смысл и денотат / Г. Фреге // Семиотика и информатика. – Вып. 8. – М., 1977. – С. 12-28.

REFERENCES

1. Bondarevskaya E.V. Pedagogika: Lichnost v humanisticheskikh teoriyakh i sistemah vospitaniya / E.V. Bondarevskaya, S.V. Kulnevich. – Moskva – Rostov n/D., 1999. – 560 s.
2. Vygotskij L.S. Psihologiya razvitiya kak fenomen kultury / L.S. Vygotskij. – M., 1996.

3. Karmin A.S. Kulturologiya / A.S. Karmin. – SPb.: Izd-vo "Lan", 2001. – 832 s.
4. Leontev A.N. Deyatel'nost, soznanie, lichnost / ФюТю Leontev. – М.: Politizdat, 1975. – 304 s.
5. Novij tлумachnij slovník ukraїnської movi u troh tomah. – К.: Vidavniçtvo "Akonit", 2006. – 862 s.
6. Rudenko V. Fenomenologiya vzaemozvyazku osviti i kulturi / V. Rudenko // Slovyanskij visnik: zb. nauk. prac. – Rivne, 2011. – Vipusk 11. – S. 228-233.
7. Teoreticheskie osnovy sodержaniya obščego srednego obrazovaniya / pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ya. Lerner. – М.: Pedagogika, 1983. – 352 s.
8. Frankl V. Chelovek v poiskah smysla / V. Frankl. – М.: Progress, 1990. – 368 s.
9. Frege G. Smysl i denotat / G. Frege // Semiotika i informatika. – Выр. 8. – М., 1977. – S. 12-28.

В.Н. РУДЕНКО. СОДЕРЖАНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРЫ

Предлагается проект реконструкции содержания высшего образования на основании изоморфности систем образования и культуры. Концепция отображает гуманистический вектор развития образования и выступает фактором целостности содержания образования в рамках цивилизационно-культурологической парадигмы.

Ключевые слова: содержание образования, культура, проект, ценности, значение, смысл.

V.M. RUDENKO. CONTENTS OF HIGHER EDUCATION AS AN OBJECT OF PEDAGOGICAL PLANNING IN THE CONTEXT OF CULTURE

The project of contents reconstruction of the higher education is offered on the grounds of the isomorphism systems of education and culture. The concept of cultural orientation represents the humanism vector of development of education and comes forward as a factor of integrity of maintenance of education within the framework of civilization-cultural paradigm.

Key words: contents of education, culture, project, values, values, sense.

Рекомендовано до друку.
Д-р. пед. наук, проф. О.Б. Петренко.
Одержано редакцією 15.05.2017 р.

УДК: 378.147:373.2:371.134

Г.В. БЕЛЕНЬКА

ФОРМУВАННЯ ФАХОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ В УНІВЕРСИТЕТІ

У статті розглядаються питання щодо сутності поняття “фахова компетентність”, відмінність його від поняття “професійна компетентність”. Розкривається структура та основні етапи формування фахової компетентності у студентів педагогічних спеціальностей в період навчання в університеті. Обґрунтовано умови формування фахової компетентності. Представлено залежність рівня фахової компетентності студента від якості взаємодії з учасниками освітнього процесу та власної соціальної активності. Підкреслено необхідність розвитку в процесі навчання професійно значущих здібностей та педагогічного мислення майбутніх фахівців.

Ключові слова: фахова компетентність, професійна компетентність, освітній процес, навчальна взаємодія, етапи формування, умови формування.

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення усіх сфер його соціального та духовного життя потребують від вищої школи якісно нового рівня підготовки фахівців. Педагогічна освіта вступила в етап реформування, зберігаючи набутий національний досвід і поступово входячи у світовий освітній простір. На цьому етапі виникли нові питання, які необхідно вирішувати. Серед них проблема формування фахової і професійної компетентності випускників вищих навчальних закладів.

Поняття “фахова компетентність” тісно пов’язане з такими близькими поняттями як професіоналізм/професійна компетентність, професійна культура та професійна творчість. Але поняття ці не тотожні і розкривають різні сторони діяльності людини. Під професійною компетентністю розуміють готовність і здатність людини до виконання службових обов’язків у загальній сфері обраної професійної діяльності. Наприклад, педагогічній. Фахова компетентність – більш вузьке поняття, що характеризує готовність і здатність людини діяти в певній галузі обраного напрямку діяльності. Наприклад, педагог дошкільної галузі, соціальний педагог, педагог/вчитель початкової школи тощо. У вищих педагогічних навчальних закладів всіх студентів готують до діяльності у сфері педагогіки, але за обраним фахом (вчитель, вихователь, соціальний педагог, тифлопедагог, сурдопедагог тощо).

Як зазначає Н. Мельник [2, 61-62] у психолого-педагогічній літературі європейського освітнього простору поняття «підготовка», відносно педагогічної діяльності дошкільних педагогів, вживається у двох англійських варіантах: словосполучення «професійна підготовка дошкільних педагогів» – «professional preschool teacher education» та «vocational preschool teacher training». «Professional education» – трактується як професійна освіта, а «vocational training» як фахова підготовка. Так, у виданні Європейського центру розвитку професійної освіти (ЄЦРПО) «Професійна освіта і навчання на більш високих рівнях кваліфікації» (Vocational education and training at higher qualification levels) за 2011 рік визначено, що відмінність між «vocational» (фах, професійне покликання, справа/заняття якоюсь діяльністю на професійному рівні) та «professional» (професійною ступеневою освітою) лежить у площині підходів до розуміння понять «vocation»(фах) і «profession»(професія). Розрізняють два концептуальних підходи до тлумачення цих понять: