

IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.1

В. Бобрицька,

завідувач кафедри теорії та історії педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка, доктор педагогічних наук, доцент

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ САМООСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У статті обґрунтовано актуальність дослідження проблеми формування самоосвітньої компетенції майбутнього викладача вищої школи в умовах магістратури. Узагальнено вітчизняні та зарубіжні напрацювання з проблеми формування самоосвітньої компетенції педагога вищої школи в умовах магістратури. Визначено організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції магістрантів в умовах модернізації системи організації навчального процесу.

Ключові слова: компетенція, самоосвітня компетенція, модернізація освіти, магістратура, вища освіта, навчальний процес.

Сучасний етап реформування і модернізації системи освіти в Україні характеризується пошуком ефективних механізмів запровадження інновацій у систему професійної підготовки фахівців вищої кваліфікації, подолання усталеної системи оцінювання результатів навчання, імперативних методів управління навчальним закладом. Активно запроваджується кредитно-модульна система організації навчання, у якій кредити, модулі й критерії оцінювання якості знань студентів узгоджуються з Європейською системою перезарахування (трансферу) кредитів (ECTS). На часі розроблення і застосування сучасних професійних освітніх стандартів, моніторинг якості освіти, оновлення змісту навчання, впровадження нових навчальних дисциплін із перспективних наукових напрямів, комп'ютеризація навчання, посилення творчої і самостійної складової навчання тощо.

Ефективне розв'язання нагальних завдань вищої освіти здебільшого базується на кадровому забезпеченні навчальних закладів, які реалізують процес підготовки особистості до суспільного життя та професійної діяльності. І якщо система професійної підготовки вчителів загалом успішно забезпечується вищими педагогічними закладами освіти II–IV рівня акредитації, то система підготовки викладачів ВНЗ не відповідає сучасним запитам суспільства. У більшості науково-педагогічних працівників вищої школи відсутня спеціальна професійна психолого-педагогічна освіта, яка значною мірою визначає ус-

пінність реалізації всіх функцій педагогічної діяльності. Подоланню цієї невідповідності сприяє становлення вітчизняного інституту магістратури як новітньої форми професійної підготовки викладачів ВНЗ.

Оскільки заактуалізованим є соціальний запит щодо набуття спеціальної професійної психолого-педагогічної освіти фахівцями вищої кваліфікації, *компетентнісний підхід* дає змогу розв'язати пріоритетні завдання професійної підготовки педагога вищої школи в умовах магістратури. Так, опанування нормативно визначених знань, умінь і навичок передбачає формування у магістрантів готовності практично діяти, а набуті компетентності сприяють особистісному професійному розвитку майбутнього викладача педагогічного ВНЗ, його самореалізації на етапі навчання та у подальшій професійній діяльності.

У процесі професійної підготовки майбутніх викладачів особлива увага надається її якості, адже від фахівців вимагаються ґрунтовні знання і навички швидко й оперативно реагувати на зміни у професійному середовищі та суспільстві, *вміння самостійно навчатися протягом усього життя*. На цьому наголошується в Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у нормативних документах Міністерства освіти і науки України про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах (ВНЗ).

З огляду на викладене, **актуальність дослідження** проблеми формування самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів вищої шко-

ли в умовах магістратури зумовлюється тим, що на сучасному етапі розвитку вищої школи відбуваються реформаційні процеси в освіті, спрямовані на набуття майбутніми викладачами компетентностей, що забезпечить успішність їхнього професійного та особистісного розвитку, готовність мобільно реагувати на запити часу, самостійно опановувати різноманітну інформацію упродовж життя. **Метою** цієї наукової розвідки є здійснення дискурсу напрацювань учених із проблеми формування самоосвітньої компетенції у магістрантів педагогічних ВНЗ в контексті євроінтеграційних процесів. Досягнення визначеної мети, на наш погляд, буде результативним за умови розв'язання таких **завдань**:

1. Уточнити зміст понять «самоосвітня компетенція», «самоосвітня компетенція майбутнього викладача вищої школи».

2. Визначити організаційно-педагогічні умови формування самоосвітньої компетенції у магістрантів педагогічного ВНЗ на етапі модернізації вищої освіти.

Послідовно розкриваючи глибинну сутність поняття «самоосвітня компетенція майбутнього викладача вищої школи», ми означили суголосність нашої дослідницької позиції з тлумаченням поняття «компетенції» як результату навчання [9, с. 18], вимоги до освітньої підготовки, соціально закріпленого результату [7, с. 409]. Так, у відповідній статті «Енциклопедії освіти» наголошено, що в комплексі компетенцій закладено додаткову можливість подати освітні результати системно, що створює передумови для побудови чітких вимірників навчальних досягнень того, хто набуває знання [7, с. 409].

Узагальнення напрацювань учених дає змогу окреслити авторський підхід до розуміння сутності понять «самоосвітня компетенція» та «самоосвітня компетенція майбутнього викладача вищої школи». Вважаємо, що «самоосвітня компетенція» є результатом самостійної пізнавальної діяльності того, хто набуває знання, а самоосвітня компетенція майбутнього викладача — результат самостійної пізнавальної діяльності магістранта, яка спрямована на досягнення мети набуття спеціальної професійної психолого-педагогічної освіти, формування готовності до реалізації соціально важливого завдання — навчити молоде покоління самостійно опановувати різноманітну інформацію впродовж життя. З огляду на визначеність власної позиції щодо тлумачення ключових понять цього локального дослідження, здійснимо оглядовий дискурс напрацювань учених із проблеми формування самоосвітньої компетенції у студентів ВНЗ у контексті євроінтеграційних процесів.

Аналіз інформаційних джерел засвідчує, що досліджувана проблема ще недостатньо розроблена на теоретичному і прикладному рівнях. Проте в науковому обігу є багато праць, які розкривають сутність самостійності, зміст самостійної пізнавальної діяльності студентів, що створює теоретичну основу для вивчення проблеми формування самоосвітньої компетенції у студентів педагогічних ВНЗ у контексті євроінтеграційних процесів. Зокрема, дослідження М. Фреймана і С. Фреймана дають підстави тлумачити поняття «самостійність» як особистісну рису студента, що виявляє себе у здатності визначати та модифікувати способи розв'язання навчальних завдань без активного контролю викладача. Як стверджують науковці, самостійність реалізується у процесі докладання розумових зусиль і передбачає існування внутрішніх мотивів вияву мисленнєвої активності студента, усвідомлення ним сенсу й мети навчання, зацікавлення позитивним результатом пізнавальної діяльності, здатність відстоювати власну позицію, орієнтуватися в новій ситуації, самоконтроль [12].

С. Трубачова тлумачить самостійну пізнавальну діяльність як форму навчання, що має методологічні засади і визначену класифікацію [11, с. 30]. На думку В. Король і О. Савченко, самостійна пізнавальна діяльність за своєю суттю є плановою, організаційно та методично спрямованою і здійснюється без прямої допомоги викладача для досягнення конкретного результату [5, с. 13]. Складником самостійної пізнавальної діяльності вчені вважають самостійну роботу, що виконується під керівництвом і контролем викладача за рахунок зменшення аудиторних занять.

А. Хуторської виокремлює тип навчальної діяльності — «індивідуальне самонавчання», де самостійна робота є формою організації навчання [13, с. 306]. Ю. Палеха, В. Герасимчук, О. Шиян розглядають означене поняття як форму навчання, під час якої «студент засвоює необхідні знання, оволодіває вміннями та навичками, навчається плановірно, систематично працювати, мислити, формує свій стиль розумової діяльності» [8, с. 140]. Учені висловлюють думку, що відмінність самостійної пізнавальної діяльності від інших форм навчання полягає в тому, що вона передбачає здатність студента організувати свою діяльність відповідно до поставлених завдань [8, с. 140].

В. Козаков визначив досліджуване поняття як «специфічний вид учіння, головною метою якого є формування самостійності суб'єкта, який навчається». Учений переконаний в тому, що формування знань, умінь і навичок студента

здійснюється опосередковано через зміст і методи усіх видів навчальних занять [4, с. 15]. А. Алексюк запропонував класифікувати вияви самостійної пізнавальної діяльності студентів за місцем її проведення, за активністю і часткою розумової діяльності у її виконанні [1, с. 434]. О. Тимченко пропонує три підходи до визначення самостійної пізнавальної діяльності студентів: 1) за участю викладача у здійсненні навчання; 2) як засіб досягнення конкретної мети; 3) як самостійну діяльність пізнавального характеру [10].

Нам імпонує позиція В. Атаманюка і Р. Гуревича, які зазначають, що у процесі навчання відбувається саморозвиток майбутнього фахівця. При цьому роль викладача полягає у «ненав'язливій допомозі», спонуванні до подальшого розвитку, створенні студентом «найкращих умов для самостійного оволодіння знаннями» [2, с. 62]. У цьому контексті цілком слушною є думка С. Гончаренка про те, що «самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [3, с. 296].

Наукову значущість для нашого дослідження становлять напрацювання зарубіжних учених, які можуть скласти теоретичне підґрунтя для подальших розвідок у напрямі розроблення проблеми формування самоосвітньої компетенції у педагогів вищої школи в умовах магістратури.

Узагальнення інформаційних джерел із досліджуваного питання дає змогу дійти висновку, що в зарубіжній педагогічній літературі не існує прямого еквівалента понять «самоосвітня компетенція», «самостійна пізнавальна діяльність». Зокрема, у німецькій педагогіці застосовуються поняття «*selbständige Arbeit*» («самостійна робота») та «*mittelbarer Unterricht*» («опосередковане навчання»), «*Unmittelbarer Unterricht*» («безпосереднє навчання»), що вирізняються за часткою керівної ролі викладача. У педагогіці Австрії, Швейцарії поширене поняття «*Stillarbeit*» («тиха робота»), тобто робота, що здійснюється наодинці. Французька педагогічна наука оперує поняттям «*le travail individuel*» («індивідуальна робота»), що означає роботу, здійснену без участі викладача. В англійській педагогіці застосовується поняття «*individual study*» («самостійне навчання»), що має подвійне значення: «робота, яка здійснюється без участі викладача», та «індивідуальна робота викладача із конкретним студентом».

У вищих закладах освіти США заактуалізовано поняття «*independent study*» («незалежне навчання»), що означає пізнавальну діяльність, під час якої студенти працюють за індивідуальними навчальними планами-програмами і ма-

ють велику свободу добору засобів і методів засвоєння та обробки інформації. Зазначимо, що за даними ЮНЕСКО частка самостійної роботи студентів у США перевищує 65 відсотків.

У системі освіти багатьох країн Європи широко застосовуються індивідуальні форми та методи «незалежного навчання» (від *англ.* — *independent study*). Викладачі запроваджують підхід, в основі якого — самостійне навчання студентів за умови мінімального контролю викладача та максимальної творчості студентів. Так, у польській педагогічній літературі проблема змістових аспектів самостійної пізнавальної діяльності студентів порушувалася багатьма авторами. Досліджуючи сутність самостійних пізнавальних дій студентів, Т. Томашевський [16] дійшов висновку, що самостійність є протилежністю пасивній, репродуктивній позиції тих, хто навчається. В. Оконь розглядає самостійність студентів через призму їхніх навчальних дій та мислення, визначаючи головною умовою розвитку самостійності розв'язування проблем [14]. На думку К. Сосницького, самостійна пізнавальна діяльність має такий алгоритм: усвідомлення мети й способу виконання певної роботи, свідоме керування перебігом роботи і свідомий контроль праці та виконання останньої без сторонньої допомоги [15].

Зазначимо, що для педагогічної літератури більшості європейських країн характерною ознакою є порівняно незначна кількість наукових праць, у яких досліджуються проблеми самостійного навчання. Це пояснюється тим, що індивідуалізм та персоналізм стали невід'ємними, загальноновизнаними складниками філософії освіти цих країн. Так, у вищих закладах освіти більшості зарубіжних країн самостійна робота студентів є основою їхнього навчання. Традиційні форми навчання (лекції, семінари, практичні заняття) лише допомагають студентам в організації їхньої самостійної пізнавальної діяльності.

Учені дійшли висновку, що індивідуальна навчально-пізнавальна діяльність студента полягає у самостійній роботі з першоджерелами, потребує застосування засобів розвитку вмінь і навичок практичного застосування набутих знань, упровадження в навчальний процес інноваційних комп'ютерних та мультимедійних технологій під опосередкованим керівництвом викладача (тьютора). Особливістю самостійної пізнавальної діяльності студентів багатьох країн Європи є те, що вона розвивається і застосовується передусім у дистанційній освіті.

Узагальнення практичного досвіду власної викладацької діяльності дає підстави стверджувати, що поняття «самостійна робота студентів» є до-

силь складним. У навчальних планах та програмах Міністерства освіти і науки зазначається, що крім аудиторних видів навчальної діяльності студент має виконувати самостійну роботу з опанування певних наукових категорій, формування вмінь і навичок освітньої та професійної діяльності. Самостійна робота у цьому контексті розглядається як окрема форма навчання, пізнання та практичної діяльності. З огляду на це, формуванню самоосвітньої компетенції у студентів мають сприяти:

- самостійна робота, що передбачає різноманітні форми пізнавальної діяльності студентів, а отже, забезпечує найбільш високий рівень засвоєння навчального матеріалу;

- самоосвіта, яка формує мотивацію та навички навчання упродовж життя.

Як зазначалося вище, особливо актуальним у контексті євроінтеграційних процесів, що відбуваються в системі сучасної вищої педагогічної освіти України, є дослідження проблеми формування самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів, які покликані, зокрема, навчити молоде покоління умінню самостійно вчитися. Саме для них самостійна пізнавальна діяльність, яка менше підлягає зовнішнім керівним впливам, може стати реальним інструментом засвоєння об'єктивних і суб'єктивних смислів роботи у вищій школі, особистісного розвитку, самореалізації у майбутній професії. На нашу думку, формуванню самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів вищої школи сприяє будь-яка навчальна діяльність, що містить елемент самостійної роботи. У процесі такої діяльності важливим є:

- усвідомлення мети визначеного навчального завдання;

- чітке і системне планування самостійної роботи;

- сформовані навички пошуку необхідної навчальної та наукової інформації;

- засвоєння інформації та її логічна переробка;

- вироблення власного підходу в пошуку найефективнішого способу досягнення мети;

- використання методів дослідницької діяльності для розв'язання поставлених завдань;

- здійснення самоаналізу досягнутих результатів.

Оскільки формування самоосвітньої компетенції у магістрантів базується на самостійній роботі, зазначимо, що в чинних нормативних документах про вищу школу ця форма організації навчального процесу визначається як основний засіб опанування навчального матеріалу в час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час для самостійної роботи регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального об-

сягу навчального часу студента, відведеного для вивчення навчальної дисципліни. Якщо раніше самостійна робота все ж поступалася за вагомістю аудиторним заняттям, то в сучасних умовах реформування і модернізації системи організації навчального процесу у вищій школі самостійна робота визначається як один із пріоритетних чинників формування професійної компетентності, умінь і навичок самостійної навчальної діяльності студентів, необхідних для безперервної освіти і самоосвіти. З огляду на це можна стверджувати, що на часі реалізація нового запиту щодо підготовки висококваліфікованих фахівців у педагогічній галузі, які здатні мобільно реагувати на запити часу, самостійно опановувати різноманітну інформацію упродовж життя.

Узагальнення інформаційних джерел та досвід викладацької діяльності автора створюють підстави для визначення організаційно-педагогічних умов формування самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів вищої школи в умовах магістратури. На нашу думку, найбільш обґрунтованими умовами є:

- цілісність, безперервність процесу формування самоосвітньої компетенції у магістрантів;

- застосування під час професійної підготовки майбутніх педагогів вищої школи предметного поля навчальних дисциплін із метою формування умінь і навичок самоосвіти;

- орієнтація процесу формування самоосвітньої компетенції у майбутнього викладача вищої школи на його суб'єктну позицію;

- визнання магістранта носієм індивідуального досвіду і способу здійснення самоосвітньої діяльності;

- мотиваційне забезпечення самостійної пізнавальної діяльності студентів, що ґрунтується на пізнавальній активності, креативності, практичній значущості набутих умінь і навичок самоосвітньої роботи у майбутній професійній діяльності;

- застосування інноваційних технологій, зокрема інтернет-технологій, у процесі формування самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів.

Викладене дає змогу здійснити деякі **теоретичні узагальнення**.

1. Авторський підхід до визначення поняття «самоосвітня компетенція майбутнього викладача вищої школи» полягає у тлумаченні його як результату самостійної пізнавальної діяльності магістранта, спрямованої на досягнення мети набуття спеціальної професійної психолого-педагогічної освіти, реалізацію соціально важливого завдання, зокрема — навчити молоде покоління самостійно опановувати різноманітну інформацію впродовж життя.

2. Ефективність формування самоосвітньої компетенції у майбутніх викладачів вищої школи під час навчання у магістратурі визначається організаційно-педагогічними умовами, що передбачають: 1) цілісність, безперервність досліджуваного процесу; 2) застосування під час професійної підготовки майбутніх викладачів предметного поля навчальних дисциплін з метою формування умінь і навичок самоосвіти; 3) орієнтацію процесу формування самоосвітньої компетенції у магістрантів на їх суб'єктну позицію у здійсненні самоосвітньої

діяльності; 4) мотиваційне забезпечення самостійної пізнавальної діяльності студентів; 5) застосування інноваційних технологій, зокрема інтернет-технологій, у процесі формування самоосвітньої компетенції майбутніх викладачів вищої школи.

Окреслюючи **перспективи подальших наукових розвідок**, зазначимо, що ми зосередимо свій дослідницький інтерес на обґрунтуванні значущості проектної технології у формуванні самоосвітньої компетенції майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

В статье обоснована актуальность исследования проблемы формирования самообразовательной компетенции будущего преподавателя высшей школы в условиях магистратуры. Обобщены отечественные и зарубежные наработки по проблеме формирования самообразовательной компетенции педагога высшей школы в условиях магистратуры. Определены организационно-педагогические условия приобретения магистрантами самообразовательной компетенции в условиях модернизации системы организации процесса обучения.

The article substantiates the actuality of studying the problem of forming a self-education competency of the prospective Master of Education. It summarizes national and foreign experience which is a theoretical framework for studying the problem of forming a self-education competency of the prospective Master of Education. It represents organizational and pedagogical conditions of getting self-education competency by the prospective Masters of Education in the process of educational system modernization.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія / А. М. Алексюк // Підручник. — К. : Либідь, 1998. — 560 с.
2. Атаманюк В. В. Самостійна робота у вищому навчальному закладі / В. В. Атаманюк, Р. С. Гуревич // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія. — Вінниця. — 2002. — Вип. 6. — Част. 1. — С. 61–64.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. — К. : Либідь, 1997. — 376 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / В. А. Козаков. — К., 1990. — 248 с.
5. Король В. М. Самостійна робота студентів університету як складова підготовки майбутнього фахівця / В. М. Король, О. П. Савченко // Організація самостійної роботи студентів / за заг. ред. В. М. Король, В. П. Мусієнко, Н. Т. Токової. — Черкаси : Вид-во ЧДУ, 2003. — С. 9–29.
6. Кустовський С. М. Дидактичні умови організації самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів у вищих навчальних закладах : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / Кустовський Сергій Миколайович. — Хмельницький, 2005. — 220 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В. Г. Кремень. — К. : Юрінком Інтер, 2008. — 1040 с.
8. Палеха Ю. І. Основи психології та педагогіки : навч.-метод. посіб. / Ю. І. Палеха, В. І. Герасимчук, О. М. Шиян. — К. : Вид-во Європейського ун-ту фінансів, інформаційних систем, менеджменту і бізнесу, 1999. — 154 с.
9. Стратегія реформування освіти в Україні : рекомендації з освітньої політики / [передмова В. Андрущенко]. — К. : К. І. С., 2003. — 296 с.
10. Тимченко О. Т. Самостійна робота як дидактична категорія / О. Т. Тимченко // Педагогіка і психологія. — 2001. — № 3–4. — С. 64–68.
11. Трубочова С. Методи самостійного здобування знань у школах нового типу / С. Трубочова // Шлях освіти. — 1999. — № 1. — С. 30–33.
12. Фрейман С. Самостійність як важливий чинник організації педагогічного процесу / С. Фрейман, М. Фрейман // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. — 2004. — № 5. — С. 6–9. — (Серія «Педагогіка»).
13. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. — СПб. : Питер, 2001. — 544 с. : ил. — (Серія «Учебник нового века»).
14. Okoń W. U podstaw problemowego uczenia się. — Warszawa, 1964. — 254 s.
15. Sośnicki K. Dydaktyka ogólna. — Wrocław, 1959. — 384 s.
16. Tomaszewski T. Z pogranicza psychologii i pedagogiki. — Warszawa, 1970. — 288 s.