

ОБҐРУНТУВАННЯ УМОВ ФОРМУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ В АСПІРАНТУРІ

УДК 378.937

Авраменко Б.В.

У статті висвітлено концептуальні засади проблеми вдосконалення дидактичної підготовки майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі. Особлива увага приділяється аналізу суперечностей, що стримують ефективність традиційної технології організації дидактичної підготовки аспірантів, та обґрунтуванню умов формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів в аспірантурі.

Ключові слова: дидактична підготовка аспірантів, формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів.

Авраменко Б.В.

В статье отражены концептуальные принципы проблемы совершенствования дидактической подготовки будущих научно-педагогических кадров в аспирантуре. Особенное внимание уделяется анализу противоречий, которые сдерживают эффективность традиционной технологии организации дидактической подготовки аспирантов, и обоснованию условий формирования дидактической культуры будущих научно педагогических кадров в аспирантуре.

Ключевые слова: дидактическая подготовка аспирантов, формирование дидактической культуры будущих научно-педагогических кадров.

B. V. Avramenko

The article deals with the conceptual principles of didactic training improvement of future academic and teaching staff in graduate school. Special attention is paid to the analysis of contradictions which hinder the effectiveness of the traditional organization technology of postgraduate students' didactic training and to justification of didactic culture formation conditions of future academic and teaching staff in postgraduate study.

Keywords: didactic training of postgraduate students, formation of didactic culture of future academic and teaching staff.

Постановка проблеми. Пріоритетна сфера в соціально-економічному і культурному розвитку Української держави належить науковим та науково-педагогічним кадрам вищої кваліфікації, професійну підготовку яких здійснює соціальний інститут аспірантури. Завдяки його плідній діяльності, як зазначено в урядових документах з питань науки та вищої освіти (Закони України „Про освіту”, „Про вищу освіту”, „Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості”, „Про наукову і науково-технічну діяльність”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, наказ Міністерства освіти і науки України „Про затвердження Плану дій щодо

забезпечення якості вищої освіти України до 2020 року”), можливе суттєве зміцнення інтелектуального, науково-педагогічного й духовного потенціалу нації, збереження й примноження культурної спадщини.

Натомість, незважаючи на певні досягнення й ґрунтовні теоретичні напрацювання учених щодо модернізації аспірантури в умовах глобалізаційних перетворень та євроінтеграції, вона в реальній практиці не повною мірою забезпечує дидактичну підготовку випускників, зокрема в напрямі набуття ними відповідної – дидактичної культури. Необхідність набуття останньої зумовлено новими викликами часу, які в умовах модернізаційних перетворень вимагають від випускників аспірантури як науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації наявності ознак активних суб’єктів інноваційної дидактичної діяльності у вищих навчальних закладах.

Аналіз основних досліджень і публікацій, ступінь наукового опрацювання проблеми. Ґрунтовне опрацювання наукових джерел засвідчує, що висвітлення деяких теоретичних проблем та практичних аспектів функціонування аспірантури розпочалося тільки наприкінці 90–х років ХХ століття, що зумовлено реформуванням й модернізацією систем вищої та післядипломної освіти під впливом чинників глобальних змін та євроінтеграції. При цьому українські й російські вчені переважно сконцентрували свої зусилля на дослідженні наступних проблем аспірантури, а саме: конкретизації теоретичних підходів до побудови програм кандидатських екзаменів із загальнонаукових дисциплін (іноземна мова і філософія) та визначенні їх місця і ролі в системі науково-освітньої підготовки аспірантів (Ю. Єрьомін, Е. Казакова, В. Стрельченко); дослідженні основних положень щодо наступності освітніх програм у магістратурі та аспірантурі (І. Батракова, Н. Розов), особливостей підготовки аспірантів по різних галузях наук (Ю. Єрьомін, Ю. Матасов, А. Нестеров); визначення якості наукових досліджень, що виконуються в процесі навчання в аспірантурі (А. Тряпціна), місця вузівської науки й наукової діяльності в підготовці аспірантів (В. Богословський, В. Лаптев, В. Обухов); визначенні критеріїв ефективності підготовки аспірантів як наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (В. Чекмарьов), їхньої атестації (Н. Загузов) і проектування освітніх маршрутів аспірантів (І. Батракова, А. Тряпціна); регіональній специфіці аспірантур (В. Апіськін, О. Буранок, Н. Чекальова, Р. Шерайзіна).

Проте, цілєві завдання інституту аспірантури полягають у розширенні й поглибленні професійної підготовки аспірантів, у формуванні їх особистості в процесі виконання дисертаційної роботи не тільки як дослідників вищої кваліфікації, генераторів і носіїв нових наукових ідей, концепцій і підходів, але й як творчо мислячих і дидактично грамотно діючих викладачів вищої школи. Разом з тим, проблема підготовки аспірантів до дидактичної діяльності у вищих навчальних закладах загалом, та формування в майбутніх науково-педагогічних кадрів дидактичної компетентності і культури, зокрема, не стали предметом спеціальної наукової рефлексії.

Констатація цього факту спонукала нас до пошуку найбільш дієвих технологій організації дидактичної підготовки аспірантів. Через це, *мету* поданої статті складає обґрунтування дидактичних умов, необхідних і достатніх для забезпечення ефективності формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів під час їхнього навчання в аспірантурі.

Виклад основного матеріалу. Дотримуючись провідних настанов учених щодо організації дидактичної підготовки педагогічних кадрів [3], ми проаналізували нині діючі програми й навчальні посібники з дидактики вищої школи з метою встановлення їх відповідності меті формування дидактичної культури аспірантів як майбутніх науково-педагогічних кадрів. При цьому, аналізуючи обсяг та інформаційні складові змісту дидактичної підготовки аспірантів, ми простежили за тим, чи дійсно запропоновані навчальні тексти відтворюють у них цілісне уявлення про специфіку викладання та, зокрема, сутність і структуру дидактичної діяльності сучасного викладача та його дидактичну культуру. При цьому ми слідували за ідеями А. Вербицького, який підкреслював, що пізнавальна діяльність того, хто вивчає будь-яку навчальну дисципліну, повинна бути адекватною його майбутній професійній діяльності, тобто повинна відтворювати в собі риси того конкретного функціонально-рольового репертуару фахівця, який після закінчення вищого навчального закладу буде його провідним способом самореалізації в сфері професійної діяльності [1].

У зв'язку з цим, ми дійшли висновку, що, по-перше, «Дидактика вищої школи» не отримала в освітньо-професійній програмі аспірантури статусу окремої навчальної дисципліни, а входить до курсу «Педагогіки вищої школи», який час від часу, то входить до обов'язкового переліку дисциплін, то вивчається аспірантами за їх власним бажанням [3, с. 19]. По-друге, зміст навчального модулю «Дидактика вищої школи» в підручниках подано в логіці розвитку цієї педагогічної науки, як це передбачено за традицією, а не в логіці завдань майбутньої професійної діяльності науково-педагогічних кадрів та актуальних освітніх потреб аспірантів. Навчальні матеріали підручників з розділу дидактики вищої школи містять лише висвітлення питань, які входять у структуру процесу навчання, а саме: мета, завдання та зміст вищої освіти; принципи, методи і технології навчання у вищому навчальному закладі; організаційні форми роботи (лекція, семінарське і практичне заняття) та способи контролю академічних досягнень студентів; самостійна робота студентів та виробнича практика; проблеми організації навчання у вищому навчальному закладі. Питання ж сутності і структури дидактичної діяльності викладача вищої школи, її провідних функцій та етапів здійснення, а також вимог до його професіоналізму у вигляді сформованої системи дидактичних умінь та здібностей, дидактичної компетентності та дидактичної культури загалом, майже зовсім відсутні у змісті нині діючих навчальних посібників. Крім того, відсутній спеціальний посібник з дидактики вищої школи, рекомендований для інтелектуального рівня аспірантів.

Як бачимо, означене вище доводить, що в системі дидактичної підготовки аспірантів до сьогодні має місце суперечність між вагомими доробками сучасної педагогіки та дидактики вищої школи як певних наукових галузей та не досить досконалим способом їх трансформації в структурно-логічній схемі відповідних навчальних дисциплін. Через це, структурування змісту дидактики вищої школи в логіці реалізації функцій викладача вищого навчального закладу як суб'єкта дидактичної діяльності ми вважаємо першою дидактичною умовою формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів під час їхнього навчання в аспірантурі.

Істотним є і те, що в час модернізаційних перетворень, які мають місце у системі вищої та післядипломної освіти, характерним є усвідомлення соціальної значущості професійної компетентності та культури науково-педагогічних кадрів вищої школи, які забезпечують якість підготовки майбутніх спеціалістів, мобільних та конкурентоспроможних, готових до професійного зростання в умовах інформатизації суспільства та розвитку нових науково-технологічних. При цьому мається на увазі, що основний контингент науково-педагогічних кадрів вищої школи переважно формується зі складу випускників аспірантури, ефективність діяльності яких у даному напрямку повинна значно зростати. У цьому контексті слід відзначити, що якщо в Україні та в Росії загальні підходи до формування професійної компетентності викладачів вищої школи відображено лише на рівні Національних доктрин розвитку освіти у XXI ст., то у найбільш розвинених країнах Євросоюзу, таких як Великобританія та Німеччина, починаючи з 60-х рр. XX ст. почалось відпрацювання практичних моделей підготовки та підвищення кваліфікації викладачів вищих навчальних закладів у спеціально призначених для цієї мети Центрах дидактики вищої школи [2], які значно активізувалися з кінця 90-х рр. XX ст.

Так, наприклад, у 1995 р. при Центрі дидактики вищої школи м. Дортмунд була розроблена модель «Старт у навчання», яка включає в себе три модулі [2]. Обсяг кожного з них розрахований на 60-80 академічних годин, після закінчення проходження яких видається сертифікат, що підтверджує професійні компетенції викладачів вищої школи. Перший модуль включає питання основ дидактики вищої школи, особлива увага в межах вивчення якого приділяється аспектам мотивації навчання у вищому навчальному закладі, організації та проведенню навчальних занять, а також формам та засобам стимулювання навчання студентів у вищій школі. Після завершення даного модулю слухачі отримують сертифікат першого рівня, який підтверджує їх професійну кваліфікацію та дає право перейти до вивчення другого модулю. Другий модуль спрямований на розвиток та поглиблення уявлень викладачів про організацію та здійснення навчального процесу у вищій школі шляхом оптимального комбінування основної форми навчання – майстер-класу з іншими (вступні лекції, інтенсивні семінари, індивідуальна консультація, супервізія, колоквиум, взаємовідвідування навчальних занять і спілок викладачів, тематичні секції, on-line семінари). У процесі вивчення третього модулю слухачі включаються в активну проектну діяльність, в межах якої активно займаються дослідженням однієї з дидактичних проблем за власним вибором. При цьому використовується широкий спектр методів навчання викладачів вищої школи при акцентуванні уваги на проблемних методах («контрольній таблиці» А. Осборна, «Шість W-питань», методі «Шість капелюхів мислення», методі У. Діснея, майстерні майбутнього, синектики, письмовому та електронному мозковому штурмі, методі 3-6-5, креативному писанні, складанні ментальних карт та ін.) у сукупності зі словесними (інтерв'ю з партнером, пленум та ін.), наочними (методи ілюстрацій та демонстрацій) та практичними (проектний, метаплановий, навчання у співпраці та ін.) методами, включаючи мультимедійні ресурси мережі Інтернет.

Як бачимо, у ході дидактичної підготовки, яка здійснюється у німецьких центрах, враховуючих предметний та соціальний контексти професійної діяль-

ності викладача, він засвоює не тільки норми компетентних предметних дій, але й норми соціальних вчинків, що відбивають ціннісно-нормативну систему дидактичної взаємодії суб'єктів навчання у вищій школі. Зумовлено це тим, як образно зазначав А. Вербицький, що «фахівець не виховується у соціально стерильній навчальній пробірці...» [1, с. 47].

Очевидно, що в досвіді вітчизняної системи дидактичної підготовки аспірантів має місце суперечність між потужним розвивальним потенціалом активних та інтерактивних методів і форм їхнього навчання з метою набуття дидактичної культури та переважанням пояснювально-ілюстративного та репродуктивного способів викладання основ дидактики вищої школи, як в підручниках, так і на інформаційних лекціях та теоретичних семінарах. Через це, забезпечення єдності активних методів навчання педагогічних дисциплін з тренінгом складових дидактичної майстерності аспірантів ми вважаємо другою дидактичною умовою формування в них дидактичної культури як майбутніх науково-педагогічних кадрів.

Вивчення досвіду функціонування аспірантури свідчить, що важливим фактором індивідуально-професійного становлення аспіранта як сучасного викладача вищого навчального закладу є наявність в освітніх програмах культурного компонента. Практика функціонування аспірантури в інноваційних вищих навчальних закладах засвідчує, що сучасним вимогам відповідає модель фахівця вищої кваліфікації як вченого та ефективного викладача із широкими науково-педагогічними поглядами, який має не тільки культурну ерудицію, але й тонко розуміється на освітній, соціальній і культурній проблематиці. Зумовлено це тим, що через інтелектуальні та вікові особливості суб'єктів навчання аспірантура здобула ресурс особливої педагогічної системи, для якої характерний найвищий рівень організації процесу навчання — науково-освітній. У зв'язку з цим в аспірантурі як формі післядипломної освіти основні педагогічні процеси, спрямовані на організацію науково-дослідницької, науково-педагогічної (дидактичної, навчально-методичної, науково-методичної, інноваційно-педагогічної, організаційно-виховної) та соціокультурної підготовки аспірантів, трансформуються в процеси самоосвіти, саморозвитку й самовиховання.

Це означає, що головною особливістю наукової і науково-педагогічної освіти в аспірантурі, що визначає основний характер здобуття знань і індивідуального досвіду аспірантів, є самонавчання, тобто автодидактика. Це зумовлене тим, що по логіці, наукова і науково-педагогічна підготовка аспірантів повинна здійснюватися в процесі самостійного вирішення ними конкретних наукових і професійно-педагогічних проблем з наступним оформленням отриманих результатів у вигляді кандидатської дисертації й відповідних авторських педагогічних проектів як викладачів вищої школи. Однак це не завжди і не повною мірою усвідомлюється аспірантами, які вступають до аспірантури, для чого вже з першого курсу навчання необхідно їхнє занурення в особливе — науково-освітнє середовище вищого навчального закладу з метою опанування підсистем нових відносин: „аспірант — наука”, „аспірант — науковий керівник — дидактичне наставництво”, „аспірант — наукові та науково-педагогічні співробітники кафедри — науково-дослідна та науково-методична робота”, що справляють на них найважливіший формуючий вплив, оскільки

розкривають соціальний контекст їхньої дидактичної взаємодії і дидактичного спілкування.

Як наслідок, у практиці функціонування аспірантури має місце суперечність між орієнтацією на все зростаючі вимоги до професіоналізму особистості та діяльності сучасного викладача вищої школи як активного суб'єкта дидактичної культури та відсутністю потреб аспірантів щодо саморозвитку своєї особистості в означеній професійній ролі. Через це, стимулювання пізнавальних інтересів аспірантів до розробки й реалізації індивідуальних маршрутів саморозвитку своєї особистості як суб'єктів дидактичної культури ми вважаємо третьою дидактичною умовою формування в них дидактичної культури як майбутніх науково-педагогічних кадрів.

За даними досліджень [4; 5], якщо традиційна освітня модель аспірантури, наявна в Європі, була орієнтована на підготовку фахівця, здатного освоїти й відтворити (транслювати) певний обсяг готового, уже добутого наукою знання, то в нових історичних умовах розвитку інформаційного суспільства стратегія освіти в аспірантурі висуває на перший план формування фахівця, який на рівні розуміння, знання й уміння здатний виробляти такий інтелектуальний продукт, як нове знання, а також трансформувати його у вигляді відповідного педагогічного продукту (нового навчального курсу, нового навчально-методичного посібника, нової педагогічної технології). Реалізація такої стратегії організації наукової й науково-педагогічної освіти в аспірантурі не може бути здійснена без формування відповідного інноваційного науково-освітнього середовища. При цьому потрібно мати на увазі, що орієнтація на створення нового знання не вичерпується формуванням нового освітнього простору на основі використання тільки інформаційних технологій. При такому підході у центрі опиняється фундаментальна гуманітарна освіта, що має полідисциплінарну основу й орієнтована на науковий метод і наперед його евристичну складову. Отже, ХХІ століття властиве розуміння наукової і науково-педагогічної діяльності не як націленої на фіксацію „об'єктивної реальності”, а як такої, що констатує реальність, розвивається одночасно з розумінням історичності наукового і науково-педагогічного мислення. Тому знання і розуміння наукових парадигм загалом, педагогічних і дидактичних парадигм зокрема, стає обов'язковою складовою саморефлексії аспірантів, без якої неможлива їхня практична викладацька, дидактична та інноваційно-педагогічна діяльність.

Натомість при організації дидактичної підготовки в аспірантурі має місце *суперечність* між необхідністю практичної реалізації здобутих аспірантами дидактичних знань та перевірки їх ефективності у власному досвіді з організації навчання студентів та формальністю проходження ними асистентської науково-педагогічної практики впродовж трьох років навчання в аспірантурі. Через це, створення під час асистентської практики ситуацій успіху аспірантів при впровадженні ними сучасних освітніх технологій та інновацій, публічній презентації персональних дидактичних проектів ми вважаємо четвертою дидактичною умовою формування в них дидактичної культури як майбутніх науково-педагогічних кадрів.

Висновки. Таким чином, з врахуванням нині діючих настанов нормативного забезпечення діяльності вітчизняної аспірантури та її наявних потенцій-

них можливостей, а також зарубіжного позитивного педагогічного досвіду з підготовки викладачів вищих навчальних закладів через центри дидактики вищої школи, ми припустили, що формування дидактичної культури аспірантів відбуватиметься ефективніше, якщо упродовж їхньої підготовки реалізувати певні дидактичні умови. Серед них: структурування змісту дидактики вищої школи в логіці реалізації функцій викладача як суб'єкта дидактичної діяльності; забезпечення єдності евристичних методів навчання аспірантів педагогічних дисциплін з тренінгом складових їхньої дидактичної майстерності; стимулювання пізнавальних інтересів аспірантів до розробки й реалізації індивідуальних маршрутів саморозвитку свої особистості як суб'єктів дидактичної культури; створення впродовж науково-педагогічної (асистентської) практики ситуацій творчої співпраці аспірантів з науково-педагогічним персоналом предметних кафедр щодо пошуку, проектування, освоєння та впровадження педагогічних інновацій, публічної презентації її результатів у вигляді інноваційного педагогічного проекту.

Перспективу подальших пошуків складає аспект розробки концептуальної моделі формування дидактичної культури майбутніх науково-педагогічних кадрів під час їхнього навчання в аспірантурі.

Література:

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход: метод. пособие / Андрей Александрович Вербицкий. — М. : Высш. шк., 1991. — 207 с.

2. Питерскова Т.А. Особенности организации и содержания повышения квалификации преподавателей в центрах дидактики высшей школы германии на современном этапе / Т.А. Питерскова, И.В. Ирхина // Современные проблемы науки и образования. — 2012. — № 6. — С. 31-34.

3. Попков В. А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: кн. для начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта пед. ин-та, студента классич. ун-та / В. А. Попков, А. В. Коржуев. — М. : Изд-во МГУ, 2000. — 184 с.

4. Таланова Ж. В. Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Жанна Володимирівна Таланова. — К. : Міленіум, 2010. — 476 с.

5. Чепіга М. Нова концепція навчання і виховання докторантів (PhD) / М. Чепіга // Вища шк. — 2008.— №7. —С. 9-12.

РОЗВИТОК ГНУЧКОСТІ НА ЕТАПІ ПОПЕРЕДЬОЇ ПІДГОТОВКИ

УДК: 796.412.24

Чустрак А.П., Сапоженікова І.Ю.

В роботі досліджена кореляційна залежність між розвитком гнучкості та іншими руховими якостями дівчат 5-6 років, які займались художньою гімнастикою. В педагогічному експерименті доказано, що підвищення розвитку гнучкості та координації рухів у дівчаток 5-6 років дозволяє підвищити їх рівень рухової підготовленості.

Ключові слова: гнучкість, гімнастика, рухові якості.