

Франчук Т.Й.

**Модернізація навчального курсу «Історія педагогіки» на
модульно-елективній основі**

Монографія

2016

УДК 37(091)(075.8)

ББК 74.03я73

Автор: Франчук Тетяна Йосипівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Кам'янець-Подільського національного університету

Рецензенти:

Савченко О.П., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки вищої школи Черкаського національного університету ім. Б.Хмельницького

Бендера І.М., доктор педагогічних наук, професор Подільського державного аграрно-технічного університету

Боднар І.Є., кандидат педагогічних наук, доцент Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка

У монографії досліджується проблема теоретико-методичного забезпечення оптимізації навчального курсу «Історія педагогіки», актуалізуючи принципи модульності та елективності, які складають основу компетентнісної, кредитно-модульної системи професійної освіти майбутнього педагога. Модульність позиціонується як механізм інтегрування змісту педагогіки та історії загальної і регіональної освіти, а також забезпечення фахової орієнтованості розвитку педагогічної компетентності студента.

Для студентів, магістрів, аспірантів, викладачів педагогічних навчальних закладів та всіх, хто цікавиться історією педагогічної думки.

ЗМІСТ

Вступ	4
I. Теоретичні аспекти забезпечення особистісної орієнтованості курсу «Історія педагогіки»	
1.1. Елективність як принцип оптимізації вивчення студентом курсу «Історія педагогіки».	6
1.2. Модульність – основа трансформації знань з історії педагогіки у загально професійні компетенції майбутнього вчителя.....	9
II. Потенціал «Історії педагогіки» у формуванні професіоналізму майбутнього вчителя, розвитку сучасної освіти	
2.1. «Історія педагогіки» в системі педагогічних дисциплін.....	15
2.2. Модульність та елективність у контексті стратегічних цілей розвитку сучасної освіти в державі.....	16
2.3. Сутність інноваційної, особистісно зорієнтованої освіти через призму історичного розвитку педагогічної теорії і практики.....	19
2.4. Історія педагогіки – мобільний суб’єкт модернізації освітньої системи, формування педагога інноваційного типу.....	25
III. Основи інтегрування змісту педагогіки та історії загальної і регіональної освіти	
3.1. Історія загальної та регіональної освіти як суб’єкти формування змістового модуля...	34
3.2. Історія освіти та системотвірні ідеї формування сучасного освітнього простору навчального закладу, регіону.....	39
3.3. Концепція вивчення педагога, пов’язаного з розвитком освіти регіону, навчального закладу.....	43
3.4. І. Огієнко про потенціал рідної мови у формуванні цілісного освітнього простору в навчальному закладі.....	46
3.5. Гуманістична парадигма – основа проекту школи нового типу за Софією Русовою.....	48
3.6. Спільність базових позицій освітньої ідеології І. Огієнка, С.Сірополка, С.Русової як фундаторів Кам’янець-Подільського університету.....	52
3.7. Провідні концептуальні позиції наукової та професійної діяльності професора В.Струманського.....	55
IV. Елективність та модульність як механізми забезпечення фахової орієнтованості педагогічної підготовки вчителя	
4.1. Робота над літературними джерелами – основа формування педагогічної компетентності студента.....	59
4.2. Педагогічні засади забезпечення особистісної орієнтованості опрацювання студентом-філологом літературних творів.....	62
4.3. Основи реалізації педагогічного (життєтворчого) потенціалу творів Тараса Шевченка.....	63
4.4. Педагогічні аспекти творчості Івана Франка.....	66
4.5. Видатні педагоги про потенціал рідної мови у розвитку мовлення, комунікативної культури людини.....	69
Література.....	74

Вступ

Традиційна концепція історії педагогіки, як навчальної дисципліни у ВНЗ, визначає пріоритети не стільки за вивченням еволюційних, трансформаційних процесів в історії розвитку освіти, аналізу причин, факторів, що їх обумовлюють, скільки за акумулюванням та систематизацією фактологічного матеріалу з історії розвитку педагогічної теорії та практики. В такий спосіб ми орієнтуємо студента більшою мірою не на розуміння історії, а на запам'ятовування фактів, процесів, дат, персоналій, наукових праць і т.д. Таке знання історії педагогіки мало сприяє формуванню професійної мобільності студента, здатності до аналізу та розуміння сучасної освіти, а також конкретної педагогічної ситуації з позиції історичних витоків її формування та стратегії розвитку в перспективі. Тому і студент практично не сприймає цю навчальну дисципліну як реальний суб'єкт розвитку власного професіоналізму, формування теоретико-практичної готовності до організації педагогічного процесу в сучасній школі.

Деякою протидією означеному підходу можуть слугувати принципи модульності і елективності у формуванні змісту «Історії педагогіки». Їх можна реалізувати як безпосередньо через модулювання змісту цієї дисципліни, так і тематичне спрямування самостійної роботи студента, на яку відводиться до половини навчального часу і яка буде повноцінною лише за умови, якщо студент у контексті загальної програми курсу буде сам вибирати пріоритети для поглибленого вивчення тем, проблем, а також індивідуальної дослідницької роботи.

Ці принципи передбачають, що:

- як викладач, так і студенти можуть реально долучатися до формування (відбору, структурування) змісту навчальної дисципліни, визначаючи власні пріоритети відповідно до реальних потреб, продиктованих практикою професійного становлення майбутнього спеціаліста;

- зміст «Історії педагогіки» дає можливість зрозуміти суть педагогічних процесів, які відбуваються в сучасній освіті, їх етимологію, особливості освітньої ситуації в залежності від історичного періоду, соціально-економічних реалій, а значить і спрогнозувати варіанти її розвитку у перспективі.

Окрім того, зміст навчальної дисципліни має високий потенціал особистісно орієнтованої освіти, в умовах якої студент може самовизначитись із заданої проблеми, продукуючи власну позицію у її трактуванні та пошуку варіанту вирішення, сприяє розвитку аналітичних здібностей, а значить і формування професійної компетентності на основі «Я-концепції».

Основні позиції монографії фокусуються на дослідженні можливостей значною мірою вивчати розвиток освіти держави через розвиток освіти рідного краю, тобто регіону, в якому навчається студент, що допоможе більш реально «відчути», а значить і зрозуміти історію. І що найголовніше – в такий спосіб студент має можливість проаналізувати конкретні проблеми, процеси, тенденції розвитку освіти регіону, навчального закладу в історичному ракурсі в контексті загальної державної політики в області освіти, що формує відчуття патріотизму, а значить і реальної причетності до розвитку освіти свого краю. Ми зробили спробу спроектувати змістовий модуль, акумулюючи можливості вивчення історії освіти Хмельниччини, зокрема Кам'янець-Подільського університету.

Також робиться спроба довести, що найбільш дієвою мотиваційною основою ефективного вивчення історії педагогіки буде усвідомлення студентом того, що в ній акумульовано надзвичайно цінний матеріал для формування фахової компетентності майбутнього вчителя. А це означає, що студент має можливість проаналізувати уже сформовані професійні компетенції, набутий досвід практичної діяльності через призму вивірених історією позицій, які донині залишились актуальними, а також збагатити його цінними надбаннями, безпосередньо вивчаючи прогресивний досвід відомих педагогів. Ми зробили спробу спроектувати змістовий модуль, що орієнтує на потенціал історії педагогіки у розвитку фахової компетентності майбутнього вчителя -філолога.

Також у роботі закладені наступні базові позиції:

1. Основна мета вивчення курсу – не запам'ятовування історичних фактів, персоналій, дат, процесів та ін., а їх розуміння, вміння осмислити як у контексті реалій того часу, так і своїх уявлень про сучасну продуктивну освіту. Навчальна інформація модуля – це робочий матеріал, який можна використовувати для навчальних дискусій, педагогічних задач, моделювання систем та процесів, які є актуальними, виходячи з власних інтересів студента та пріоритетів процесу формування педагогічної компетентності. У будь-якому випадку історія освіти має сприйматись не як самодостатня навчальна дисципліна, спрямована у минуле, а як потужний суб'єкт осмислення реалій сучасної освіти, проектування перспектив її розвитку.

2. Студент повинен сприймати навчальну інформацію курсу «Історія педагогіки» як реальний суб'єкт формування своєї професійної компетентності, майбутньої професійної діяльності, яка буде формуватись на основі «Я-концепції». Це можливо, якщо матеріал з курсу буде опрацьовуватись з максимальною актуалізацією процесів аналізу, порівняння, моделювання та ін., тобто в режимі організації інтерактивної навчальної діяльності.

3. Найбільшою проблемою такого навчального предмету як «Історія педагогіки» вважаємо той факт, що за класичної схеми опрацювання курсу на периферії уваги студента залишається найвище її надбання – самі твори педагогів. У вивченні курсу «Історія педагогіки» найбільшу цінність, а значить і пріоритет при опрацюванні на заняттях та під час самостійної роботи повинні мати твори видатних педагогів, оскільки вони акумулюють досвід творення та функціонування педагогічних систем, а також і оригінальні, найбільш значущі доробки видатних педагогів минулого.

Концепція компетентнісної, особистісно зорієнтованої освіти диктує необхідність зміни вектору пріоритетів студента в процесі вивчення історії педагогіки у зазначеному вище напрямку. Правильне читання творів за своєю суттю є особистісно орієнтованим, оскільки студенту спочатку під час навчання у виші задаються цілі формування готовності до їх власної інтерпретації, а згодом і установки на читання творів як надзвичайно цінного суб'єкта процесу професійного саморозвитку впродовж всієї педагогічної діяльності. Осмислення твору кожним студентом буде індивідуальним, особистісно означеним, бо виступатиме продуктом аналізування твору через призму власного досвіду (як теоретичного, так і практичного).

Вивчення трансформаційних процесів, тенденцій розвитку освіти, тобто осмислення цінного історико-педагогічного знання в динамічному, а не лише в статичному розтині дає можливість глибоко та об'єктивно проаналізувати та оцінити зміни, що відбуваються в освіті сьогодні та спроєкувати правильні орієнтири на перспективу як в стратегічному, так і в тактичному плані. Наукове підґрунтя модернізації освіти, сформоване на основі історичних тенденцій її розвитку, забезпечить сучасну професійну освіту від механічного переносу освітніх моделей, проєктів, технологій як із зарубіжної вищої школи, так і тих, що реалізовувались у певний історичний період в вітчизняній педагогічній освіті.

Особливо це стосується проблеми формального прийняття стандартів Європейської освіти, характерне для сучасної освітньої ситуації, яке може реально призвести (або й уже призводить!) до девальвації національної складової в системі освіти, оскільки зовні привнесені стандарти неодмінно вступають у конфлікт з освітою, що традиційно складалася в державі і має не лише проблемні зони, а і цінні національні традиції, конкретні моделі продуктивної освіти, свою власну логіку становлення, словом, національне підґрунтя, яке повинно еволюціонувати у нову якість, максимально враховуючи реалії нинішньої ситуації в освіті і орієнтуючись на високі стандарти європейської освіти, в основі якої – модульність та елективність як реальні механізми саморозвитку будь-якої освітньої системи.

I. Теоретичні аспекти забезпечення особистісної орієнтованості курсу «Історія педагогіки»

1.1. Елективність як принцип оптимізації вивчення студентом курсу «Історія педагогіки»

Одним із базових принципів забезпечення особистісної орієнтованості освіти є принцип вибірковості (елективності) у формуванні змістової основи професійної підготовки спеціаліста. Особливу актуальність набуває цей принцип в умовах посилення гуманітаризації освіти або вивчення навчальних дисциплін гуманітарного циклу. Пояснюється ця позиція тим, що потенціал актуалізації особистісної сфери студента при вивченні людинознавчих дисциплін є об'єктивно вищим, що і обумовлює іманентну потребу визначення пріоритетів у змісті навчальної діяльності, пов'язаних з особистісним вибором студента, потребою задоволення власних пізнавальних інтересів в рамках навчальної теми.

Саме тому концепція модернізації освіти в державі передбачає реалізацією принципу елективності при формуванні як навчального плану з будь-якої спеціальності, так і безпосередньо при організації навчального заняття на основі особистісно орієнтованої технології, організації самостійної роботи студентів.

Водночас, як показує практика професійного навчання на сучасному етапі її розвитку, підхід до реалізації принципу елективності є досить формалізованим, тобто таким, який практично не актуалізує природних механізмів вибору в навчальній діяльності, а значить і мало враховує реальні професійні пріоритети та пізнавальні інтереси студента. Частіше вибір навчальної дисципліни з елективної складової навчального плану здійснюється відповідно до пріоритетів викладачів (за науковими інтересами, розробленістю навчальних курсів та ін.). Означені чинники елективних процесів будуть правомірними лише за умови, якщо паралельно будуть враховуватись чинники, пов'язані з потребами і інтересами студентів, які в ситуації вибору однозначно будуть пріоритетними (студент – центр освітньої системи, а відтак і основний критерій доцільності будь-якого вибору).

А це означає, що стратегія і тактика розвитку освіти неодмінно повинна бути пов'язана з формуванням освітньої ситуації, сприятливої для здійснення як викладачем, так і студентом виборів будь-якого рівня, а також забезпеченням продуктивності взаємодії цих виборів, оскільки вони практично здійснюються всіма суб'єктами освітнього процесу.

Традиційно вибір елементів змісту професійної підготовки студента реалізується на рівні виборів навчальних курсів навчальними закладами та студентами. У будь-якому випадку важливо пам'ятати, що принцип елективності орієнтований не лише на оптимізацію змісту професійного становлення спеціаліста, а і на підготовку студента до самостійного здійснення усвідомленого ефективного вибору змісту навчання, який, в свою чергу сприяє формуванню його як суб'єкта власного професійного розвитку, а відтак і забезпечення навчання впродовж життя.

Вважаємо, що означені два типи виборів (навчальним закладом та студентом) є взаємопов'язаними і взаємозалежними і вибір навчальної дисципліни освітнім закладом повинен слугувати дієвим фактором формування мобільності студента у здійсненні його індивідуального вибору. Саме тому зміст професійної підготовки, зокрема його елективна складова, повинні формуватись за логікою поєднання професійної доцільності та регіональних можливостей. Окрім того, якщо за новою освітньою парадигмою в основі навчання – взаємодія суб'єктів діяльності, то це означає, що вона повинна реалізуватись на всіх рівнях педагогічного процесу, формування його змістової основи в тому числі. Долучення студента до процедури вибору (навчальної дисципліни, змісту, форми, методу навчання та ін.) сприяє формуванню студентом логіки та технології визначення пріоритетів, здійснення ним індивідуальних виборів безвідносно до типів та аспектів діяльності. В такий спосіб формується ситуація, за якої студент має можливість під керівництвом викладача пройти всі етапи процедури вибору:

- постановка конкретних професійно та особистісно значущих цілей діяльності;
- виокремлення та структуризування комплексу можливостей за всіма важливими для

реалізації визначених цілей параметрами;

- співвіднесення їх об'єктивного потенціалу між собою та у контексті реалізації поставлених цілей;

- визначення потенціалу особистісної значущості виділених можливостей (зокрема змісту) для реалізації індивідуальної траєкторії професійного становлення, задоволення власних духовних, життєвих, пізнавальних інтересів;

- співвіднесення визначеного змісту навчання та актуальних пізнавальних здібностей студента, розробка стратегії та технології організації навчальної діяльності.

Спробуємо означити підхід до реалізації принципу елективності при формуванні змісту навчальної дисципліни «Історія педагогіки». Виходимо з того, що в умовах класичної освіти стандартизованість змісту є його базовою ознакою і проблема вибору будь-якого типу та рівня не є актуальною. Принципово міняються акценти в ситуації переходу на компетентнісну основу, в основі якої – особистісно орієнтоване навчання.

Основна цільова спрямованість курсу зазнає сутнісних змін: історія педагогіки стає реальним засобом формування професійної компетентності майбутнього вчителя, його індивідуально означеної концепції, технології, стилю професійної діяльності. Це можливо лише за умови, якщо історія педагогіки допомагає студенту зрозуміти:

- загальну логіку історії становлення та розвитку освіти, національної в тому числі;
- характер безперервності та взаємозалежності етапів розвитку освіти, значення осмислення попередніх етапів для продуктивного розвитку наступних;

- базові національні цінності як основу розвитку освітніх систем, пов'язаних не стільки з часом, скільки з ментальними ознаками народу;

- відповідні тенденції та процеси: природу еволюційних та деструктивних змін, рівень та характер їх соціально-економічної детермінованості;

- сутність концепції школи (початкової, середньої, вищої), логіку та механізми її формування в контексті конкретного часу зі всім спектром визначальних чинників;

- закономірності функціонування освітньої системи (навчального закладу як його сегмента) в умовах конкретної соціально-економічної ситуації;

- феномен видатного прогресивного педагога, значущість його наукового, практичного доробку для того часу, сьогодення, глобального розвитку національної освіти на перспективу;

- феномен прогресивної освіти (теорії, практики), реалізації проектів всупереч загальноприйнятим тенденціям і стандартам;

- час, епоху, ситуацію, людину через призму часу за наявною науковою, художньою літературою.

У зв'язку з означеними сучасними пріоритетами вивчення історії педагогіки актуалізується проблема вибору змісту дисципліни, який би був орієнтований на формування реальних компетенцій в області розвитку освіти, здатності зрозуміти складні процеси, надати їм власне трактування з відповідним спектром оцінних суджень, умовиводів, які закономірно здійснюються під відповідним емоційним супроводом. Це і має бути свого роду квінтесенцією у формуванні компетенцій з цієї дисципліни, оскільки лише в такий спосіб «робота» з історичним матеріалом буде спроектована на перспективу (не для того, щоб знати історію, а щоб ефективно формувати реальну професійну діяльність).

Ця позиція може стати основою вибору варіанту оптимізації змістової основи «Історії педагогіки». Вважаємо, що найвищий потенціал особистісної орієнтованості змісту, зокрема його духовної, емоційної насиченості, має інформація, пов'язана з особливостями розвитку освіти регіону, міста, села, в якому живе студент, а також видатними та просто успішними педагогами рідного краю. Виходимо з того, що завдання «Історії педагогіки» – не запам'ятати все, що мало відношення до розвитку освіти від давніх часів до сьогодення (апріорі це нереально), а зрозуміти процеси, а вони в будь-якому випадку в тому чи іншому виді об'єктивувалися і в освіті регіону. У традиційній програмі з «Історії педагогіки», що формувалась в умовах інформаційно-репродуктивної освіти, цей сегмент практично випав. Модернізовані програми та, відповідно, підручники з цієї дисципліни правомірно роблять

акцент на особливостях розвитку національної системи освіти, значно розширивши зміст, що стосується теоретичних та практичних здобутків вітчизняної педагогіки та освіти, а також педагогічної діяльності відомих українських педагогів.

Зрозуміло, що такий підхід не лише дозволяє формувати реальну компетентність студентів стосовно особливостей вітчизняної освіти, найвищі здобутки якої треба неодмінно трансформувати на рівень сучасної теорії і практики освітньої діяльності, а і сприяє тому, що студент сприймає досвід педагогічної діяльності, який він аналізує, як такий, що безпосередньо пов'язаний з ментальними, психологічними, культурологічними, соціальними особливостями українців, більше того – людей, що проживають у відповідному регіоні. За таких умов у студента буде сформований загальний інтерес до проблеми та методика опрацювання досвіду професійної діяльності конкретного педагога, що дасть можливість вийти за рамки програми з «Історії педагогіки», самостійно формуючи «свою» історію педагогіки на основі вивчення історії своєї школи та аналізуючи досвід вчителів, у яких навчався. Важко переоцінити важливість такого сегмента роботи над історією, що є найбільш наближеним до студента, оскільки при тому актуалізуються процеси, що на емоційно-ціннісному рівні дають можливість осмислити власну історію отримання освіти у відповідному її змістовому та процесуальному супроводі та зробити на їх основі висновки, які будуть цінними для свого професійного становлення, забезпечуючи його особистісну орієнтованість. Слід також відмітити, що студент реалізує можливість комплексно аналізувати досвід вчителя одразу з двох сторін: учня, у якого він колись навчався, та вчителя (майбутня професійна позиція), що апріорі закладає основи правильного моделювання та реалізації педагогічного процесу, забезпечуючи суб'єкт-суб'єктну взаємодію його учасників.

Тут ідеться не лише про «дієвість» отриманих в процесі вивчення історії педагогіки знань, формування позиції студента як дослідника, суб'єкта професійного становлення, йдеться про формування ситуації, за якої відбувається реальна інтеграція педагогічних компетенцій, трансформація знання з історії педагогіки на рівень педагогічного мислення, аналізування, інтеріоризації у власну практику формування майбутньої професійної діяльності (формується свого роду «місток» між історією освіти, її сучасними реаліями та майбутньою професійною діяльністю). Отож, це дає можливість забезпечити спрямованість змісту навчальної дисципліни на практику професійної підготовки майбутнього вчителя, виробити правильні орієнтири професійного саморозвитку.

Тому в структурі курсу «Історія педагогіки» повинен бути виділений змістовий модуль, пов'язаний з регіональним розвитком освіти (або він може бути розосередженим за традиційними темами), оскільки в такий спосіб:

1. Підвищується емоційний потенціал змісту навчання: студент сприймає матеріал як частину власної передісторії, реально асоціюючи освіту з умовами життя свого роду, давніх предків та тих, інформацією про яких він володіє.

2. Значно розширюється та поглиблюється історія освітнього краєзнавства. Особливого статусу набувають старовинні будови, пов'язані з освітою, життям та діяльністю відомих педагогів як міжнародного, державного, так і регіонального рівня. Формується інтерес, а значить і потреба постійно поповнювати інформацію про історію свого міста, села, ділитись нею з іншими.

3. Важливо, щоб серед них були і прості вчителі, які лишили по собі високі зразки професійної праці, добрі спогади земляків. Досвід їх роботи може бути подекуди ефективнішим для студента, ніж зразки геніальних педагогічних надбань передусім через сприйняття його як реального досвіду і цілком досяжних стандартів професійної діяльності. Крім того, знання ефективних педагогів міста, намагання зрозуміти секрети їх успіху має велику спонукальну силу стосовно розвитку власної професійної компетентності.

4. Історія педагогіки повинна вивчатись не лише через ретельно відібраний комплекс найвищих досягнень (передовий педагогічний досвід), їх у будь-якому разі не можна використати, формально перенісши у сучасні умови, студент повинен також формувати мобільність в аналізуванні різних освітніх систем, в тому числі тих, які були деструктивними,

приреченими на самознищення, а також окремих досвідів і навіть конкретних педагогічних ситуацій означеного рівня. Тут можна ефективно використати конкретний досвід формування та розвитку освіти регіону.

5. І найбільш цінним є те, що, вивчаючи регіональну освіту в ретроспективі, у студента формується почуття патріотизму, власної причетності до розвитку освіти в регіоні, від якості якої безпосередньо буде залежати успішність його соціально-економічного зростання, і що саме головне – майбутнє власних дітей, своєї родини. Це неодмінно сприятиме підвищенню позитивної мотиваційної основи професійного навчання студента.

Принцип елективності є також актуальним при вивченні теоретичного доробку та досвіду професійної діяльності видатних педагогів. Традиційно в умовах знанневої освіти склалась така концепція вивчення педагогічної спадщини видатних педагогів, за якою студент повинен сформувавши загальне уявлення про їх теоретичний та практичний доробок. Виходячи з зазначеної мети, в підручниках з педагогіки студенту пропонується інформація (зрозуміло, в скороченому варіанті) про біографію вченого, основні напрямки його діяльності та отримані по них найбільш вагомні надбання, видані педагогічні твори. Такий підхід до вивчення творчості педагога проектує позицію, за якою студенту потрібно оволодіти відповідним об'ємом інформації про педагога (основа знанневої освіти), тобто опрацьовується надзвичайно цінна інформація безвідносно до власної технології формування професійної діяльності, формування себе як суб'єкта діяльності зі всім спектром професійно значущих характеристик. Поверховість опрацювання змісту з «Історії педагогіки» закладена в позиції, що потрібно знати все, всі аспекти діяльності, видані твори (хоча б їх назви, дати з біографії): складається ситуація за якої знання сприймаються як самоцінність, вони не мають безпосереднього відношення до майбутньої професійної діяльності.

Ситуацію може змінити лише принцип елективності, за яким для студента будуть створені оптимальні умови для визначення власних пріоритетів в опрацюванні спадщини видатного педагога і вони будуть безпосередньо пов'язані з потребами, продиктованими процесом його професійного становлення: формуванням власної концепції та технології педагогічної діяльності, особистісних якостей, необхідних йому як майбутньому успішному вчителю.

1.2. Модульність – основа трансформації знань з історії педагогіки у загально професійні компетенції майбутнього вчителя

Одне з базових протиріч традиційної (класичної) концепції та технології вивчення педагогічних дисциплін ми вбачаємо в тому, що вони більшою мірою орієнтовані на отримання знань, меншою – формування реальної педагогічної компетентності, в основі якої – формування педагога як суб'єкта професійного самотворення. Як уже зазначалось, оптимізація змісту «Історії педагогіки» останнім часом відбувалась у напрямку посилення питомої ваги історії вітчизняної педагогіки за рахунок збільшення інформації про українських педагогів та їх теоретичні доробки, а також історію розвитку вітчизняних освітніх систем.

Загалом, вбачаючи позитивні тенденції у реформаціях такого рівня, вважаємо, що суттєвих змін в систему загально педагогічної підготовки майбутнього вчителя вони не привносять, оскільки залишають позицію студента в структурі професійного навчання об'єктною, тобто такою, яка практично не впливає на формування змістової, процесуальної основи навчання. Так само, як і в умовах класичного навчання зміст дисципліни дрібниться на «порції» і пропонується всім студентам в однаковому об'ємі, однаковій послідовності, проектуючи однакову модель кінцевого результату у вигляді суми знань про відповідний етап розвитку освітньої системи. Домінанта інформаційно-репродуктивної системи опрацювання педагогічних дисциплін у ВНЗ («Історії педагогіки» в тому числі) обумовлює процес дезінтеграції теоретичної та практичної складових (теорія значною мірою функціонує сама по собі, практика – сама по собі). Тому цінний матеріал з історії педагогіки не сприймається студентом як засіб реального формування власної професійної компетентності.

У пошуках шляхів оптимізації професійної підготовки майбутнього вчителя важливо виходити з позиції, що педагогічна компетентність – це неодмінно індивідуальність стилю і методики (технології) діяльності, що має власну концептуальну базу, принципові позиції, максимально базується на особистісних характеристиках. Тому педагогічна освіта в ідеалі повинна забезпечувати продуктивність процесу самотворення спеціаліста. Якщо в процесі професійної підготовки вчителя і по його закінченню ми будемо реально визначати рівень його педагогічної компетентності (у комплексі всіх складових), то ми подолаємо одне з найбільш суттєвих протиріч: між системою професійної підготовки вчителя і системою його професійної діяльності, забезпечивши пряму залежність між рівнем навчальних досягнень студента у ВНЗ і рівнем його реальної професійної підготовленості.

Передбачається, що подолати означені протиріччя може задекларований та започаткований в державі перехід на кредитно-модульну систему професійної освіти у вищій школі, хоч, як зазначають науковці, експерти та практичні працівники освітньої сфери, цей процес є достатньо проблематичним і на даному етапі – малопродуктивним. Пояснюємо ми це передусім тим, що запровадження нових освітніх стандартів, які реально поки що в основному стосуються формальної сторони процесу (розрахунки, забезпечення балансу складових і т.д.) вступають в протиріччя з змістовою та процесуальною стороною навчального процесу, які за своєю суттю принципово не змінилися (домінуючою залишилась технологія інформаційно-репродуктивної освіти).

Тому проблеми трактування сутності кредитно-модульної професійної освіти і особливо забезпечення її практичної реалізації ще довго будуть актуальними як в теорії, так і в практиці педагогіки.

За визначенням Сікорського П.І. «Кредитно-модульна технологія навчання – це цілісний алгоритм повного засвоєння знань та умінь майбутніми фахівцями за структурно-інтегрованими освітньо-професійними програмами в кредитних вимірах, зі свідомим самостійним вибором студентами навчальних дисциплін з метою докладання максимальних інтелектуальних зусиль для їх вчасного засвоєння за модульним принципом, з дотриманням психолого-педагогічних та кібернетичних вимог до навчального процесу в межах модуля, навчальної дисципліни, міждисциплінарного курсу і ступеня підготовки загалом» [71, с.84].

Це визначення, на нашу думку ввібрало всі ключові позиції кредитно-модульної схеми організації професійного навчання, оскільки воно передусім позиціонується як цілісність, узгоджена взаємодія всіх його складових, підпорядкована реалізації базових цілей професійної освіти. Саме тому в його основі лежить певний алгоритм діяльності, який має загальні визначені стандарти і може бути модифікований відповідно до особистісного потенціалу та стартових можливостей кожного студента на певному етапі його навчальної діяльності. Відповідно до цього формуються структурно-інтегровані освітні програми, основним автором яких виступає сам студент, максимально враховуючи при цьому як психолого-педагогічні, кібернетичні вимоги до навчального процесу, залежно від рівня та спрямованості, так і власні інтелектуальні та психофізичні можливості, власний досвід організації навчальної діяльності. Весь комплекс компетенцій (життєві, навчальні, предметні) актуалізується за такої схеми організації професійного навчання.

Передусім це стосується принципу модульності, що є основою даної технології навчання і проектує таку організацію змістової складової навчання, за якої теоретичні знання та практичні вміння з навчального предмета інтегруються в логічно завершені системно впорядковані частини (модулі) і формують свого роду цілісне дискретно-неперервне поле із структурно генералізованим змістом. У рамках вивчення змістового модуля студент реально формує навчальні компетенції, які допомагають йому не лише самовизначитись у контексті теми, що вивчається, а й запрограмувати модель діяльності, що буде набувати тенденцію до переходу на самостійну роботу і здійснюватись на само регулятивній основі.

Означений підхід найбільшою мірою протидіє інформаційно-репродуктивному, за яким вся навчальна інформація формується рядоположно, не виділяючи смислові інтегративні утворення і удосконалюється за принципом оновлення інформації та її розширення.

Якщо в основу системи загальнопедагогічної підготовки вчителя покласти логіку професійного становлення спеціаліста (що реалізується за такими етапами: формування образу майбутньої професії і себе в ній; самодіагностика; усвідомлення загальної програми професійного становлення і формування власної програми професійного і особистісного саморозвитку на її основі; оволодіння теоретичним знанням; трансформація його на рівень професійної свідомості, мислення; формування зразків професійної діяльності, самоаналіз, самооцінка, визначення на їх основі пріоритетних напрямків професійного та особистісного саморозвитку; комплексна діагностика на рівень педагогічної компетентності), то неважко спроєктувати дещо інше цільове призначення і, відповідно, функції курсу «Історія педагогіки».

Тут важливо не стільки забезпечити строгий розподіл інформації за відповідними навчальними дисциплінами, скільки забезпечити можливість інтеграції змісту всіх навчальних дисциплін (формування свого роду цілісного дискретно-неперервного поля із структурно генералізованим змістом) відповідно до конкретних потреб професійної підготовки студента. До прикладу, основні педагогічні дисципліни («Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки» не є автономними та самодостатніми. Їх поділ за визначеними цільовими та змістовими пріоритетами є досить умовним, більш орієнтованим на предмет відповідних наукових досліджень, аніж на практику професійної діяльності вчителя (традиційний академічний підхід до формування змісту навчальних дисциплін). Модулювання змісту педагогічної підготовки вчителя – це свого роду протидія означеному підходу, можливість «розмивання» строгих рамок навчальної дисципліни, формування інтегративного змісту як засобу вирішення конкретних завдань, продиктованих не абстрактними навчальними завданнями, а реаліями професійного становлення спеціаліста.

Наприклад, якщо будь-яку освітню систему минулого не проаналізувати, а просто запам'ятати як таку, що функціонувала у відповідний історичний період, то практична цінність такого навчання буде мінімальною, зробити її реальним фактором формування педагогічної компетентності може лише теорія освітньої діяльності (як основа аналізування системи), яка вивчається в рамках «Педагогіки». Оскільки процес аналізування за своєю суттю є особистісно орієнтованим і передбачає актуалізацію власного досвіду (цінності, пріоритети, знання, уміння, здібності), то як процес аналізування, так і його результати будуть безпосередньо пов'язані з розвитком педагогічної майстерності студента: формуванням особистісних якостей, індивідуальних здібностей.

Отож, результат опрацьованої теми – не вивчені теоретичні положення, а реальні компетенції з конкретно вираженою практичною значущістю: формування себе з проєкцією на майбутню професію, визначивши основні орієнтири процесу, його пріоритети. Теоретичні положення слугуватимуть не автономною ціллю або формальною передумовою процесу, а реальним засобом його формування.

За такого підходу формується: а) довіра до педагогічного знання; б) зацікавлене ставлення до теорії (як засобу осмислення сутності проблеми); в) оптимістичне ставлення до себе, перспектив професійного росту; г) ситуація успіху, що формується власноруч; д) практичне оволодіння оптимальними для себе методиками саморозвитку; ж) формування своєї програми (або її елементів) професійного саморозвитку, а значить і стилю професійної діяльності.

Виходячи з вищезазначеного, вважаємо, що одним із пріоритетних напрямків підвищення ефективності системи педагогічної освіти, оптимізації формування педагогічної компетентності майбутнього вчителя у її контексті, є поглиблення наукових досліджень з проблем забезпечення модульності освіти, розробка на їх основі технологій їх реалізації в практиці професійної підготовки спеціаліста. Водночас, особливо актуальною вважаємо розробку концепції поетапного сходження до стандартів модульного навчання, починаючи з реального рівня освітньої діяльності, в основі якої – інформаційно-репродуктивний підхід (модель класичної освіти).

Ми зробили спробу трактувати сутність модульного навчання з тим, щоб визначити його потенціал у формуванні навчальних компетенцій з історії педагогіки.

Зміст терміна «модульне навчання» ґрунтується на понятті «модуль» (лат. - *modulus*), яке визначається як «функціональний вузол». Ще в шістдесятих роках формуються підвалини системи (технології) модульного навчання (англосовні країни). Модуль – основний засіб модульного навчання, що трактується як закінчений, відносно самодостатній блок інформації, методичне забезпечення якого передбачає максимальне наповнення її особистісними смислами, які формуються студентом в процесі взаємодії інформації з власним досвідом, пов'язаним з нею, а також власною концепцією та методикою її опрацювання. В результаті формуються компетенції з теми, в основі яких – «Я-концепція».

Основна цільова спрямованість модульного навчання полягає в тому, щоб забезпечити студенту сприятливі умови для формування відповідних професійних, навчальних компетенцій в оптимальному для нього режимі, орієнтуючись на особистісний потенціал, власний досвід навчальної діяльності. Модульне навчання проектує для кожного студента індивідуальну траєкторію і, відповідно, програму професійного розвитку, де студент виступає як основний суб'єкт її творення, так і реалізації. Тому модуль передбачає наявність: комплексу базових цілей в контексті відповідної навчальної теми або блоку тем; банку інформації з теми; основних технологічних схем організації діяльності в рамках реалізації комплексу навчальних, професійно значущих завдань.

Сутність модульного навчання відображають його основні характеристики, які визначають потенціал у формуванні педагогічної компетентності майбутнього педагога. Ми зробили спробу виділити їх, аналізуючи наукові праці з проблеми, практику організації навчальної діяльності на модульній основі:

1. Модульне навчання вирізняється передусім його цільовою спрямованістю, структурою ціле утворення, максимальною орієнтованістю навчального процесу на реалізацію комплексу визначених цілей. Цілі модульного навчання стосуються не просто засвоєння відповідного обсягу навчальної інформації з історії педагогіки, а формування професійних, навчальних компетенцій, в основі яких – «Я-концепція», власний досвід діяльності. Тому цілі, пов'язані з вивченням конкретних освітніх систем, педагогічних теорій минулого, діяльності видатних педагогів та їх творів завжди будуть трактуватись як засіб реалізації цілей формування актуальних педагогічних компетенцій, необхідних для успішної професійної діяльності. Тому в інтегрованій дидактичній меті особливої актуальності набуває структура особистісно означених цілей діяльності з опрацювання навчального модуля. В такий спосіб формуються реальні умови не лише для теоретичного розуміння сутності процесу ціле утворення, студент формує реальну компетентність в аналізованні комплексу цілей, які можуть бути реалізовані в процесі опрацювання навчального модуля, структурують їх за рівнем особистісної значущості, виділяючи «ядро» базових цілей. Саме такий підхід допоможе студенту забезпечити цілеспрямованість навчального процесу, оволодіння інформацією через призму власного досвіду. Тобто студент не просто вивчає тему, яка має відношення до його майбутньої професійної діяльності, а реально працює над формуванням конкретних професійних компетенцій, використовуючи цінний матеріал з історії педагогіки.

2. Модульне навчання забезпечує актуалізацію мотиваційної основи навчання, чітке розуміння значення досягнення цілей відносно структури загальної професійної компетентності, характеру просування спроектованою траєкторією професійного становлення. Підвищується рівень усвідомленості студентом перспектив професійного навчання (близьких та далеких цілей, змісту та логіки професійної підготовки). Системотвірною формою опрацювання модуля у будь-якому варіанті буде виступати самостійна робота, оскільки однією з базових цілей модульного навчання є забезпечення перманентності освіти, тобто продовження навчання навіть після закінчення ВНЗ через самоорганізацію, саморегуляцію. Принцип усвідомленої перспективи вимагає також розуміння студентом самого процесу організації діяльності, суб'єктом якої він виступає. Тобто йдеться про необхідність підвищення компетенцій стосовно технології продуктивної організації діяльності, оскільки в системі модульного навчання важливими є не лише його результати, а і процес їх досягнення. Тому студенту необхідно допомогти сформувати уявлення про всю модульну програму (схему

модулювання дисципліни), розроблену на тривалий етап навчання. Тобто студент реально стане суб'єктом власного професійного становлення лише за умови, якщо він буде розуміти цілі освітнього процесу, бачити модель кінцевого результату та логіку сходження до нього. Кінцевий результат освітньої діяльності трактується студентом як особисто значущий і очікуваний. Логіка опрацювання модуля – це своєрідний «путівник» для досягнення близьких, середніх і віддалених перспектив професійного розвитку.

Отже, в такий спосіб студент формує компетенції з формування мотиваційної бази навчання, яка буде пов'язана не з перспективами відтворення вивченої інформації і отримання високої оцінки, а з перспективами підвищення власної педагогічної компетентності, формування здатності безконфліктно адаптуватись до умов майбутньої професійної діяльності, забезпечуючи конкурентоспроможність, особистісну самореалізацію, отримання професійного успіху.

3. Зміст модульного навчання – це відносно автономний комплекс інформації, опрацювання якого передбачає взаємодію досвідів (об'єктивного, заданого наукою, представленого в інтерпретації викладача) та власного, в основі якого – наявний багаж знань з теми та свої уявлення про факти, процеси, що вивчаються, опрацювання якого передбачає реалізацію відповідних особистісно орієнтованих цілей. Модулювання змісту навчання здійснюється за професійно та особистісно значущими «функціональними вузлами». Принцип структуризації змісту навчання передбачає опрацювання навчального матеріалу за визначеною логікою фундаменталізації змісту: виділення інформаційного «ядра» та нарощування навколо нього відповідного інформаційного матеріалу за принципом визначення головного та залежного. Новий навчальний модуль повинен максимально орієнтуватися на наявний рівень компетенцій студента з теми, актуалізуючи реальний рівень розвитку, програмуючи наступний етап діяльності як розширення, поглиблення, фундаменталізацію сформованих компетенцій.

Структурування змістових модулів відбувається за логікою формування базових професійних компетенцій. Навчальний матеріал змістового модуля повинен мати чітку мотиваційну основу, яка допомагає студентам зрозуміти значення опрацювання блоку проблем для реального підвищення власної професійної компетентності через формування професійно значущих знань, умінь, особистісних якостей. Зміст модуля та його структурна організація повинні бути динамічними, передбачати можливості видозмін відповідно до потреб і особливостей суб'єктів діяльності.

Модулі не є автономними утвореннями, вони теж формують систему залежностей в рамках більш загального модуля, тобто йдеться про систему модулювання навчальної дисципліни як інтегративного утворення, в якому виділяються загальні та конкретні схеми підпорядкування. Можливі інтеграції модулів більш високого рівня, які стосуються різних навчальних дисциплін та їх блоків.

Означений підхід має неабияку цінність з точки зору використання змісту історії педагогіки як мобільного засобу професійного становлення, оскільки проектує таку форму роботи з навчальним матеріалом, яка виступає реальною основою для реалізації поставлених конкретних цілей, пов'язаних з формуванням актуальних для студента педагогічних компетенцій. Студент формує здатність ефективно працювати з навчальною інформацією: відбирати головне, найбільш значуще для себе, осмислювати ідеї, проблеми, факти, процеси, тенденції, що мали місце в історії розвитку освіти в контексті сформованого досвіду, трансформувати на сучасні умови, творчо використовувати їх у видозмінених ситуаціях, визначати перспективи розширення та поглиблення навчальної інформації відповідно до потреб формування власних педагогічних компетенцій.

4. В основі системи організації діяльності – технологічне опрацювання змістових модулів, забезпечуючи динамічне поетапне посилення суб'єктної позиції студента в структурі його професійного становлення. Навчальний матеріал конструюється таким чином, що він передбачає посилення активності позиції студента у всіх структурних компонентах діяльності, починаючи від ціле утворення, закінчуючи інтерпретацією отриманих результатів опрацювання модуля. В такий спосіб активізуються психічні процеси, а також різні сфери діяльності

студента: мислительна, емоційно-ціннісна, творча, практична та ін. Принцип паритетності в модульному навчанні вимагає суб'єкт-суб'єктної взаємодії того, хто вчить та того, хто вчиться. Співпраця викладача та студента диктується логікою та технологією опрацювання модуля і набуває тенденцію до переходу на рівень консультативно-корегувальної підтримки навчального процесу з врахуванням технологічних особливостей та рівня сформованості навчальної діяльності кожного студента. При цьому має забезпечуватись принцип різнобічності, системності та варіативності організації діяльності та методичного консультування студентів. Відповідно до сутнісної основи модульного навчання визначаються базові принципи його конструювання та здійснення. У модулях повинна міститись інформація, яка допоможе студенту організувати процес опрацювання модуля в оптимальному для нього режимі. Тут важлива альтернативність підходів, шляхів, методів організації діяльності, на основі яких студент формує свою логіку та методику навчальної роботи. Отож, модульна програма переорієнтовує функції педагога: від інформаційної до консультативно-координуючої, при тому забезпечуючи трансформацію функцій управління по відношенню до навчальної діяльності студента у самоуправління як основу її самоорганізації.

Здатність до самоорганізації, визначення оптимального режиму та методики діяльності з опрацювання модуля є значущою складовою педагогічної компетентності педагога, яка визначає рівень здатності студента до продуктивної самостійної роботи, самоосвіти впродовж життя. Крім того, компетентність у сфері організації діяльності є важливою з точки зору теоретичної та практичної готовності до організації діяльності учнів, а також сприянні та практичній допомозі у розвитку самоосвіти учнів.

5. Умовою ефективності модульного навчання є здійснення комплексного моніторингу ефективності цілісного процесу професійного становлення та окремих його складових (професійних компетенцій, які формуються в рамках відповідних навчальних дисциплін або через їх інтеграцію). Для забезпечення індивідуалізації системи навчання відповідно до стартових можливостей та потенціалу кожного студента необхідно проводити вхідну діагностику навчальних компетенцій, оскільки саме на її результатах базується підхід до адаптування змісту та структури модуля до конкретних особливостей аудиторії, кожного студента, визначення технологічних особливостей та часових рамок його опрацювання. Поєднання контролю та самоконтролю за результатами навчальної діяльності сприяє підвищенню рівня його об'єктивності, формуванню здатності студента до перманентної самоосвіти.

У структурі професійного становлення спеціаліста, як і майбутньої педагогічної діяльності, контролюючі та оцінні функції набувають особливої актуальності, оскільки, вони найбільшою мірою відповідають за цілеспрямованість процесу: об'єктивна фіксація досягнутого рівня компетентності дає можливість коректно визначити наступний етап діяльності, тобто поставити цілі, адекватні реальному рівню навчальних досягнень.

II. Потенціал «Історії педагогіки» у розвитку сучасної освіти, формуванні професіоналізму майбутнього вчителя

2.1. «Історія педагогіки» в системі педагогічних дисциплін

Одним із найбільш суттєвих недоліків, що обумовлюють низьку продуктивність традиційної освітньої системи, є дезінтеграція її елементів. Процес дезінтеграції можна прослідкувати як по горизонталі, що відображає основні принципи формування змістових модулів педагогічних курсів, так і по вертикалі, що фіксує зв'язок елементів системи педагогічних дисциплін і її орієнтованість на логіку професійного становлення майбутнього вчителя в рамках вищої педагогічної освіти.

На мінімальність зв'язку між навчальними дисциплінами вказує той факт, що вони в принципі сформовані на інформативній основі. Скажімо курс, що має практичну спрямованість «Основи педагогічної майстерності» не є логічним продовженням основного курсу і практично не забезпечує використання теорії для осмислення практики професійної діяльності і студента як її творця і організатора.

Ще більшою мірою принцип інформативно-репродуктивного навчання покладено в основу курсу «Історія педагогіки». Зміст курсу сприймається часто студентами як архаїчне «мертве» знання, яке просто треба запам'ятати (в кращому випадку для загального розвитку), практичної цінності вони в цьому практично не вбачають. Якщо ж ми класифікували традиційну інформаційно-репродуктивну освітню систему як недієздатну в нинішніх соціально-економічних умовах і визнали перехід на особистіно-орієнтовану освіту як основу стратегії її розвитку, то, відповідно, має бути забезпечена і переорієнтація системи педагогічної підготовки у ВНЗ.

Перебудова будь-якого навчального курсу з орієнтацією на нову освітню формулу передбачає суттєві зміни як у формуванні змісту навчальної дисципліни, так і визначенні адекватних форм та методів організації діяльності з його опрацювання.

Цілком логічно, що саме у напрямках забезпечення модульності, елективності навчального процесу і повинна здійснюватись модернізація циклу педагогічних дисциплін, інтегруючи їх за найбільш суттєвими смисловими ознаками.

Курс «Історія педагогіки» акумулює в собі надзвичайно багатий досвід розвитку педагогічної думки і практичної діяльності (як позитивний, так і негативний). Якщо переосмислити цілі вивчення даного курсу і відповідно його цілеспрямувати, то можна змістити акценти з інформаційного вивчення і наступного відтворення (з готовими оцінками історичних фактів, процесів, різних освітніх систем) на формування вмінь їх аналізувати, виявляти історичну обумовленість, вишукувати раціональні зерна досвіду, що вивчається, моделювати варіанти раціонального використання в умовах практики сучасної школи. Цінною є будь-яка ідея чи думка, якщо вони є продуктом аналізування навчальної інформації з історії педагогіки, елементу практичної діяльності, досвіду, якщо навіть він і кваліфікований як регресивний і т. д.

Реалізація принципів модульності, елективності стосується передусім технологічного аспекту роботи над історичним матеріалом, основним результатом якої є розвиток аналітичного мислення а також власні висновки, ідеї, моделі практичної діяльності, що мають особистісну означеність, а відтак і складають «актив» кожного студента, обумовлюють дієздатність отриманого знання. Теоретичні основи навчально-виховного процесу, що є базовим компонентом курсу «Педагогіка», слугують основним інструментом процесу аналізування. Звісно, комплексно та глибоко проаналізувати всі компоненти освітньої системи або спадщини педагога, що вивчається, неможливо, однак якийсь окремий аспект – цілком. Наприклад, аналізуючи систему (підхід) до оцінювання навчальних успіхів учнів в Київській духовній академії, в Україні періоду 70-80-их років ХХ століття, ми співвідносимо та порівнюємо системи, що дає можливість не лише збагнути глибше суть системи, що вивчається в історичному ракурсі, а і сутність нині діючої.

В такий спосіб студент формує переконання в тому, що нові критерії оцінювання навчальних досягнень учнів, що впроваджуються в практику сучасної школи, не є

«придумкою» групи теоретиків, вони обумовлені новою моделлю сучасної освіти, яка в свою чергу відзначається абсолютною соціальною означеністю. Прийняття через розуміння (в основі якого аналіз) є неодмінною умовою забезпечення поступального руху на шляху до оволодіння реальною практикою контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів. Окрім того, студент, вивчаючи досвід в такий спосіб, фіксує ідеї, акумулює «знахідки», що отримали особливий відгук саме в нього. Пояснюється цей феномен фактом інтеграції зовнішньої інформації з внутрішнім досвідом, як результатом відбору особистісно значущих компонентів інформації та подальшої її інтеріоризації в особистісні новоутворення у вигляді знань, переконань, принципових позицій, елементів мислительної діяльності, типів, моделей професійної діяльності та поведінки і т.д. Особлива цінність цих новоутворень полягає в тому, що саме так формуються основи власної концепції, технології та стилю майбутньої професійної діяльності, що безконфліктно функціонуватиме в рамках загальних освітніх стандартів і в той же час буде абсолютно індивідуальною за своєю суттю. Відповідно до зазначених позицій формуються і питання, які діагностують загальну компетентність з дисципліни, її професійну та особистісну спрямованість. Наприклад: Назвіть методи організації навчальної діяльності, що практикувались в школі В. Сухомлинського і розробіть модель реалізації одного з них за вашим фахом. Як розумієте складові виховного ідеалу Г.Ващенка? Назвіть головні умови, за яких він міг би бути реалізованим в сучасному освітньому закладі. Порівняйте педагогічні системи різних історичних періодів за їх основними ознаками. Визначте основи формування змісту освіти в Павлівській середній школі, спільності та відмінності у порівнянні з традиційним загальноосвітнім закладом. Які ідеї досвіду організації роботи з важковиховуваними дітьми А.Макаренка вважаєте для себе найбільш цінними? Питання такого типу можуть реально діагностувати компетентність студента з «Історії педагогіки» не як автономної дисципліни, а в рамках формування загальної готовності до педагогічної діяльності.

Звісно, це перспектива, реалізація якої потребує передусім фундаментального теоретичного підґрунтя, на основі якого буде цілеспрямовано вестись інтеграція як у змістовому, методичному, так і в процесуальному аспектах. Однак, уже зараз можна практикувати варіанти інтеграції елементів змістових модулів, надаючи їм проблемного, аналітичного характеру, допомагаючи студентам сформулювати своє ставлення до них, осмислити їх сутність, практичну значущість, самостійно здійснити порівняльну характеристику освітніх систем, навчально-виховних ситуацій, моделювати варіанти модифікацій, адаптацій систем, ідей, методів, форм до заданих реальних або умовно створених ситуацій.

2.2. Модульність та елективність у контексті стратегічних цілей розвитку сучасної освіти в державі

Аналізуючи теоретичні основи інноваційної освіти, слід зазначити, що стратегія її розвитку, безвідносно до рівнів та спрямувань, орієнтована на забезпечення інтеграції життєвого та освітнього простору людини. Йдеться про якісно нове трактування сутності освіти: освіта не як засіб, умова повноцінного життя, а освіта як саме життя, його значуща смислова складова, що не лише забезпечує вищу якість життя, а і є основою, на якій людина самоактуалізується, реалізує себе. Зазначена позиція об'єктивувалась в фундаментальних цілях освіти, сформульованих в документах ЮНЕСКО:

- навчитись отримувати знання (вчити вчитись);
- навчитись працювати і заробляти (учіння для праці);
- навчитись жити (учіння для буття);
- навчитись жити разом (учіння для спільного життя).

А це значить, що будь-який навчальний заклад, окрім традиційних завдань: дати визначену суму необхідних знань, сформулювати відповідні вміння, особистісні якості, має орієнтуватись на реалізацію функцій вищого плану: бути свого роду стартовим майданчиком, що програмує розвиток людини, спеціаліста на близьку і далеку перспективу.

Зрозуміло, що це можливо за умови, коли в рамках освітньої системи буде успішно

формуватись особистісно орієнтована технологія, стиль та режим навчальної діяльності, що і виступатиме основним механізмом забезпечення перманентності процесу впродовж всього життя. В умовах класичної інформаційно-репродуктивної освітньої системи реалізувати дану функцію неможливо, оскільки об'єктність позиції того, хто вчиться є за своєю суттю пасивною і неодмінно передбачає наявність суб'єкта навчальної діяльності (того, хто вчить: постачає інформацію, дає завдання, перевіряє якість їх виконання).

Необхідність переосмислення сутності класичної, інформаційно-репродуктивної системи підготовки вчителя обумовлена передусім запровадженням особистісно-орієнтованої формули шкільної освіти, за якою основна мета школи – насамперед, формування умов для самореалізації особистості учня. Якщо студента готувати до професії в інформаційно-репродуктивному режимі, то навіть саме фундаментальне вивчення системи організації педагогічної діяльності за особистісно орієнтованими технологіями буде безперспективним. Навчання за цими технологіями передбачає позицію вчителя як суб'єкта своєї професійної діяльності, тобто вчителя – творця. А якщо його вчити запам'ятовувати, відтворювати та діяти на практиці за визначеними для всіх універсальними стандартами якості (відмічені вище базові функції, що реалізує концепція класичної професійної освіти), то самостійно на практиці вчитель творити не навчиться.

За новою освітньою парадигмою маємо здійснити перехід від освіти, основним суб'єктом якої виступає навчальна інформація, до освіти, основним суб'єктом якої виступає студент як творець себе як особистості, власної концепції, технології та стилю майбутньої професійної діяльності.

Осмилення інформації стосовно особливостей педагогічної освіти в динамічному, а не лише в статичному розтині дає можливість глибоко та об'єктивно проаналізувати та оцінити зміни, які відбуваються в освіті сьогодні та спроектувати правильні орієнтири на перспективу як у стратегічному, так і в тактичному плані. Водночас, інтеграція в європейський освітній простір забезпечить продуктивність вітчизняної системи професійної підготовки спеціаліста лише за умови максимального збереження національних надбань у даній сфері, які не можна механічно перенести з одного часового простору в інший, вони можуть бути лише трансформовані з урахуванням актуальної ситуації та нинішніх тенденцій її розвитку.

Особистісна орієнтованість навчально-виховного процесу у ВНЗ також передбачає індивідуальну траєкторію руху кожного студента на шляху до досягнення проміжних та кінцевих цілей професійної підготовки, зрозуміло, що це буде можливим, якщо студент (звісно, з допомогою викладача) зможе сформулювати свою концепцію навчальної діяльності, що акумулює в собі процеси цілеутворення, самопізнання та самовизначення, вибору методів, форм, а також режиму роботи, оптимальних для нього, орієнтованих на його особистісний потенціал. Це означає, що інноваційна технологія професійної освіти повинна орієнтуватись на забезпечення оптимальних можливостей для здійснення студентом вибору як у стратегічному, так і у тактичному (процесуальному) аспектах. Отож, принцип елективності повинен бути одним з базових у модернізації системи професійної освіти загалом.

Зрозуміло, що йдеться про масштабні реформації, що передбачають перехід на нову освітню формулу, за якою студент з позиції виконавця, що працює за єдиною, спільною для всіх навчальною програмою, переходить на позицію активного суб'єкта, творця індивідуальної програми з домінантою елементу професійного саморозвитку.

Найбільшу цінність відміченого підходу вбачаємо в тому, що:

- в такий спосіб формується індивідуальний стиль майбутньої діяльності, що виступає абсолютною ознакою професіоналізму будь-якого спрямування;
- формуються механізми саморегуляції навчальної діяльності, що здатні забезпечити неперервність подальшого процесу професійного становлення, саморозвитку у всіх значущих для педагога аспектах.

Також одним із базових принципів забезпечення особистісної орієнтованості системи професійної підготовки вчителя є принцип модульності, основним механізмом якого є

забезпечення інтеграції всіх складових системи та формування суб'єктної позиції студента у її контексті. Модульність реалізується на всіх рівнях означеної системи, тобто через інтеграцію:

- всіх навчальних дисциплін та їх максимальну орієнтацію на формування особистості вчителя та його професійної діяльності;
- всіх форм організації педагогічного процесу (навчальні заняття, самостійна робота, навчальна практика, наукова робота, виховна діяльність) та їх спрямування на формування загальної професійної компетентності, здатності та готовності студента до продовження професійного розвитку на само регулятивній основі;
- всіх складових системи педагогічної підготовки вчителя, забезпечення цілісності та особистісної орієнтованості всіх педагогічних курсів та спецкурсів, передбачених програмою;
- змістової основи кожного конкретного модуля, його інтеграцію у модуль більш широкого плану, оскільки він виступає структурним компонентом навчального курсу, системи педагогічних дисциплін і т.д.

Отож, ідеться про формування особистості, в основі якої – цілісність, узгоджена взаємодія всіх її структур (злагода з самим собою), а також здатність до творення себе і свого життєвого простору. У Абрахама Маслоу це – «інтегрована людина» або «само актуалізована людина», у Карла Роджерса це – «повноцінно функціонуюча людина». Словом, це цілісність. Абрахам Маслоу довів, що інтегрована людина здатна інтегровано сприймати світ, вона відчуває себе добре і так само добре бачиться їй світ. Чим більш цілісною стає людина, тим більш цілісним стає світ, який вона пізнає (і навпаки). Комунікативний взаємозв'язок між людиною і світом – це динаміка взаємного формування людини і світу». До того ж доведено, що інтегрованість людини безпосередньо пов'язана з її психічним здоров'ям.

Звісно, ця теорія має безпосереднє відношення до формування взаємовідносин людини з її професією (як значущою частиною світу). Цілісність здатна сформувати лише цілісність і основним механізмом її творення виступають інтеграційні процеси. Їх багато і вони можуть розглядатись як на макро, так і на мікрорівні:

- формування свого особистісного і професійного «Я», своєї життєвої концепції, ідеалів, цінностей, життєвих та професійних пріоритетів;
- формування цілісного образу майбутньої професії, своєї методики і стилю професійної діяльності;
- формування цілісності особистості студента, його професійної свідомості, мислення, мовлення, професійної поведінки.
- формування власної концепції навчальної діяльності;
- формування здатності до самопізнання, саморегуляції, самовизначення;
- формування образу учня і готовності до співпраці з ним;

Можна сформувати ієрархію такого роду цілісностей аж до найвищого рівня – формування особистості вчителя та його професійної діяльності.

Ці важливі функції професійної освіти ми не можемо розподілити за навчальними предметами, їх успішна реалізація можлива лише за умови реального об'єднання навколо них всіх суб'єктів професійної підготовки у ВНЗ.

Інтеграція має здійснюватись як на змістовому, так і процесуально-діяльнісному полі і в її основі – висока мета - сформувати особистість студента, здатного до самореалізації у процесі професійного становлення.

Основні інтеграційні процеси, спрямовані на формування цілісного освітнього простору, мають реалізуватись на двох рівнях:

1) інтеграція змісту навчальних дисциплін, що здійснюється передусім за цільовим спрямуванням (формування образу майбутньої професії та ставлення до неї; формування професійного світогляду та мислення, власної методики та стилю професійної діяльності;

2) інтеграція в процесуальному аспекті, що передбачає формування єдиної для всіх навчальних дисциплін концепції освітньої діяльності. Навчальну діяльність у ВНЗ слід трактувати як цілісний простір, що функціонує за єдиними законами, з дотриманням єдиних визначених для всіх принципів. Вони диктуватимуться не кожним викладачем в залежності від

його характеру та уподобань, а логікою навчального процесу та базовими критеріями його продуктивності. Зрештою, одним з головних показників якості такого простору буде психологічна атмосфера навчального заняття. Її ознаки: інтенсивна, напружена, інтелектуальна робота студентів; узгоджена взаємодія, творча співпраця; коректність в міжособистісних стосунках, педагогічний такт, взаємоповага; відчуття психологічного комфорту, свободи захищеності кожного.

Саме така атмосфера виступає першою і найважливішою ознакою навчальної діяльності в структурі якої будуть мати місце процеси особистісного і професійного самотворення. Тільки за такої умови ці процеси можна буде адекватно ціле спрямовувати, корегувати, контролювати, забезпечити їм необхідну технологічну підтримку.

В протилежному випадку маємо залежність іншого гатунку: не від особистісних властивостей та власного потенціалу, а від особливостей (а інколи і примх) викладача і «магічної» сили оцінки. Це руйнує самотвірну основу особистості, формуючи інший тип людини, яка здатна пристосуватись, копіювати, працювати за стандартами.

Отож, означена смислова, змістова переорієнтація стосується насамперед зв'язків в рамках циклів навчальних дисциплін та їх загальної спрямованості на кінцеві професійно значущі цілі освітньої системи.

2.3. Сутність інноваційної, особистісно зорієнтованої освіти через призму історичного розвитку педагогічної теорії і практики

«Історія педагогіки», як навчальна дисципліна, може слугувати мобільним засобом формування у майбутнього педагога компетенцій стосовно сутності інноваційної, особистісно орієнтованої освіти, передумов її виникнення та практичних особливостей реалізації у різні історичні епохи, за різних соціально-економічних умов. Історія розвитку педагогічної думки пропонує не лише валідні теоретичні підвалини інноваційної освіти, розроблені у фундаментальних філософських, педагогічних трактатах, а і реальні моделі функціонування шкіл нового типу, які створені на засадах особистісно орієнтованої освіти.

Означені позиції можна продемонструвати на прикладі варіанту модулювання змісту освіти за принципом забезпечення розуміння актуальності природо відповідної, особистісно орієнтованої освіти в історії розвитку педагогічної думки, практики удосконалення освітніх систем.

Цінність історичних надбань педагогічної теорії і практики визначається не стільки можливістю їх осмислити і використати безпосередньо або адаптувати до умов сучасної освітньої діяльності, скільки можливістю глибоко і комплексно проаналізувати продуктивний досвід конкретної освітньої системи в контексті соціально-економічних умов того часу, зрозуміти логіку її формування, умови функціонування, фактори, що забезпечували її ефективність і, навпаки, проблеми, що гальмували процес розвитку. Саме в такий спосіб ми набуваємо надзвичайно цінний досвід вивчення педагогічних систем (макро, мікро, а ще краще – у їх взаємодії і взаємообумовленості), а значить і загальну компетентність у формуванні освітніх систем, забезпеченні їх розвитку та оптимізації, а відтак і адаптації до соціально – економічних умов, що постійно змінюються. Тому вважаємо, що однаково актуальним є не лише позитивний, а і негативний досвід педагогічної практики, оскільки цінність представляє сам процес осмислення досвіду (методологічні, теоретичні знання, отримані в результаті), а не його механічне (або і творче) перенесення.

Як уже зазначалось, в рамках інформаційно-репродуктивної системи освіти склалась концепція вивчення та дослідження історії педагогіки як фіксація та опис тих чи інших історичних реалій, а також пошук елементів та умов, що забезпечують безконфліктність їх «вживлення» в умови сучасної освітньої діяльності. Не применшуючи значення по елементного чи аспектного вивчення педагогічної практики, слід зазначити, що акцентування уваги на них, безвідносно до їх осмислення через призму цілісної системи, є малопродуктивним.

Зрозуміло, що саме така концепція лягла в основу академічного вивчення історії розвитку освітнього процесу, педагогічної науки. В результаті дослідницької діяльності з історії освіти акумульовано надзвичайно велику кількість інформації з теорії і практики освітньої діяльності, як вітчизняної, так і зарубіжної. У студентів, педагогів-практиків на основі цього цінного матеріалу, у кращому випадку, формується уявлення про динаміку розвитку освіти в історичному ракурсі, а також її особливості на тому чи іншому етапі, однак реальна компетентність з питань розуміння сутності освітньої системи, можливості її теоретичного обґрунтування, характеру її соціальної обумовленості, особливостей формування на основі провідних педагогічних теорій не формується.

До прикладу, проаналізуємо сутність систем, теоретичних ідей та практичних освітніх технологій минулого, які акумулюють в собі потенціал дитино центричної педагогіки, основ забезпечення особистісно орієнтованої освіти, тобто позицій, які складають основу сучасної концепції інноваційної освіти.

В історії розвитку педагогічної думки, як вітчизняної, так і зарубіжної, постійно порушувались питання формування такої концепції освітньої діяльності, яка б орієнтувала на дитину як найвищу її цінність і на основі цих позицій формувались умови організації педагогічного процесу, які закономірно проектується в контексті цілісного освітнього простору. Отож, технології освітнього процесу аналізувались та оцінювались відповідно до того, наскільки вони є сприятливими для формування особистості того, хто вчиться, його самореалізації та саморозвитку в системі загальної чи професійної освіти.

Складається враження, що у всі періоди історичного розвитку прогресивні педагоги вели пошук моделі освіти у одному напрямку – наближаючи умови навчальної праці дитини до умов, оптимальних для її продуктивного життєздійснення, формування її як особистості в природних, комфортних умовах адекватного середовища та діяльності. Умовно можна виділити три напрямки, які правомірно класифікувати як системоутворюючі у пошуку означеної моделі продуктивної освіти:

1. Забезпечення максимальної орієнтованості освітньої системи на формування особистості школяра, студента, формування його як свідомого суб'єкта освітньої діяльності, власного життєвого простору.

2. Забезпечення природовідповідності навчально-виховної діяльності, врахування психофізичних особливостей діяльності, відповідності віковим та особистісним особливостям життєздійснення дитини.

3. Забезпечення інтеграції освітніх та життєвих смислів людини, сприйняття освітнього процесу як основи для особистісної самореалізації.

4. Забезпечення цілісності освітнього простору, тобто узгодженості взаємодії всіх складових педагогічної системи і підпорядкування її єдиним базовим цілям.

Багато прогресивних педагогів переймалися проблемою місії школи в соціокультурному просторі держави, визначаючи людину як основного суб'єкта його творення, а значить і найвищу цінність школи, абсолютний критерій правильності вектору соціально-економічного розвитку держави.

Умови реалізації означеної місії школи досить чітко визначали педагоги у різні історичні епохи. Сучасне звучання має позиція С.Русової «Якщо ми потребуємо демократії, то мусимо до неї виховувати молодь, і не тільки для того, щоб підтримувати в країні соціальну єдність та порядок, а й для того, щоб ця молодь могла утворити новий, кращий, гуманний світ. Гаслом нової школи є саморозвиток і соціальна служба - служба родині громаді, державі, нації, людству... Треба розвинути в дитині самосвідомість, саморозуміння, оцінку своїх власних сил, свою вартість соціальну. Симпатія, мужність, правдивість і працездатність, освітлені науковими знаннями, - отже, той індивідуальний тип, якого потребує сучасне демократичне суспільство. Цей тип мусить закластися в наших школах, такі люди дадуть красу і певність соціальному життю і поширять індивідуальні можливості для щастя не тільки окремих осіб, а і цілих народних мас» [67, с. 166].

В літературі з історії освіти зафіксовані різноманітні позиції дослідників стосовно причин

та форм порушення принципу природовідповідності навчальної діяльності, аналізу його наслідків, що мають значення не лише для освіти, а і для життя людини в цілому.

Відомий швейцарський психолог А.Фур'єр писав: «Створили школу, як звелів їм диявол. Дитина любить природу і тому її замкнули в чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь сенс, тому зробили так, щоби її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишатися без руху – її привчають до нерухомості. Вона любить працювати руками, а її почали навчати теорій та ідей. Вона любить говорити – їй наказали мовчати. Вона намагається зрозуміти – їй звеліли завчати напам'ять. Вона хотіла б сама шукати знання, їй же вони подаються готовими. І тоді діти навчилися тому, чому б вони ніколи не навчилися за інших умов. Як і хотів того диявол, деякі люди зачухли, стали в'ялими і пасивними: втратили будь-яку цікавість до життя»

Більш глибоко збагнути сутність основи сучасних освітніх технологій можна, проникнувши у філософію освітньої стратегії, що розроблялась в кінці XIX поч. XX століття. Співвіднівши минуле з сучасним, легко виділити головне, тобто те, що пройшло випробування часом і не втратило свою актуальність. Йдеться про тенденції, що фіксуються поза будь-якою соціальною обумовленістю, оскільки відображають психологію та логіку навчально-виховної діяльності, а відтак і педагогічного процесу в цілому.

Відомий філософ, педагог В.В. Розанов, роздумуючи про стан російської середньої та вищої школи, про проблеми формування та виховання підростаючих поколінь, відповідаючи на важливе практичне питання, що є педагогіка - ремесло чи мистецтво, чітко сформулював принципові вимоги до мистецтва навчання та виховання людини, які і сьогодні допомагають збагнути суть інноваційних процесів, логіку їх розвитку.

Особливу цінність представляє аналіз трьох принципів освіти, які, на думку автора, є однаковою мірою порушеними у всіх типах шкіл [65, С.91-101]. Співвіднівши проблеми школи кінця XIX - поч. XX ст. і освітнього закладу сучасного типу, легко дійти висновку, що вони надзвичайно схожі за суттю, близькі за змістом. Обумовлюється цей факт багатьма чинниками, серед них базовий – сповідування школою принципів класичної освіти, в основі якої – інформативно-репродуктивне навчання. Основним критерієм цієї освітньої системи незмінно виступає кількість засвоєної учнем навчальної інформації та вироблення стандартизованих вмінь нею користуватись. Неважко погодитись з даною тезою, якщо проаналізувати визначені В.В.Розановим принципи через призму сучасної освітньої системи. Складається враження, що автор аналізує проблеми нашої школи.

1. Принцип індивідуальності. Суть принципу полягає в тому, щоб, як в того, хто вчить, так і в того, хто вчиться, були по можливості збережені індивідуальність, тобто те, що в людині представляє найвищу цінність. Справжня освіта реально здійснюється через доторкання (взаємодію) індивідуальностей. «...тільки як особистість, як саме ця визначена людина, а не «людина взагалі» я можу бути найбільш винахідливим в думках, своїх відчуттях, наполегливим і твердим в стремліннях. Залиште в мені «людину взагалі», дійте тільки на нього і тільки загальними своїми сторонами, і ви напевно зробите мене у всьому недалекоим, до всього в'ялим, ні в чому неясковим; непомітно для себе, ви станете і самі таким же; ви багато чого ще не забудете, але краще в собі втратите; багато чому мене навчите, але не пробудите ніколи в мені самого кращого, що вже є, дрімає, закладено в особливостях мого душевного складу».

В.В. Розанов ділиться окремими своїми міркуваннями відносно суті навчання, форм його організації, які стосуються дотримання або порушення принципу індивідуальності.

Автор радить не довіряти великим, строго організованим, дисциплінованим школам, оскільки, щоб вони не дали, вони неодмінно віднімуть у дитини цінніше, ніж те, що вони їй дадуть. Очевидно, тут слід боятись масштабності, типовості у формуванні освітніх закладів, які об'єктивно стандартизують освітній процес, формалізують його основу. В такому закладі «губиться» дитина, нівелюються особистісні характеристики, втрачається індивідуальність. Важко в таких умовах сформулювати «дух» школи, її ауру, імідж, що відрізнятиме її від інших закладів такого типу.

Що стосується навчального процесу, то тут В.В.Розанов асоціює знання з квітами, з яких

ні в якому разі не можна «струсити махровості», тобто звести до мінімуму переробку пам'яток і до максимуму - їх безпосереднє вивчення. Замість того, щоб завчитати дві сторінки про художній твір і два уривки з нього, вивчіть чотири уривки з нього – ось просте і зрозуміле використання даного принципу. Замість того, щоб прочитати 400 віршів з Гомера, і вже почавши розуміти його, звикати до нього, розуміти його мову без утруднень, перебігати до Геродота і так само повільно, маленькими уривками його засвоювати, як до сих пір і Гомера, – краще залиште зовсім Геродота і посидіть рік, півтори року над одним Гомером – ось друге використання даного принципу. Не залишайте ніякого учіння раніше, ніж після праці відчуєте нарешті і насолоду, а з ним прив'язаність, інтерес до того, що вчите. І, нарешті, замість того, щоб запам'ятати коротку інформацію про всі важливі особи та події в історії – без образу і смислу, взнайте четверту частину цих осіб і подій в живих образах і з якимось смислом – ось третє використання цього принципу. «...чи не є російська, французька, грецька, всяка історія якимось дивним топтанням тисяч ніг, ступні яких він (учень) бачить, голови ж і постаті над ними не може розгледіти і, однак, чомусь неодмінно має запам'ятати, кому яка нога належить?». Зрозуміло, що за такого засилля навчальної інформації дитина не встигає захопитись, відчути радість навчальної праці та її результатів через доторкання до чогось високого, досконалого, величного, вічного, а звідси і повагу до історії, почуття патріотизму.

2. Принцип цілісності. Він вимагає, щоб усяке враження від отриманої інформації не переривалось до тих пір іншим, поки воно не втілиться в конкретних формах, образах, почуттях, тобто поки не закінчить повний цикл інтелектуальної, емоційної, оцінної «обробки», оскільки лише незайнятий розум може почати плідно сприймати нові серії вражень. Відсутність розірваності в групі знань, в художньому почутті, в вольовому стремлінні – ось вимога даного принципу. Він вказує на те, що не можна дробити дуже сильно знання, відчуття, оскільки будучи роздробленими, вони втрачають те, що притаманне їм як цілісності. Саме культурного, освітнього, виховуючого значення вони не утримують в собі при цьому. Школа, як стверджує В.В.Розанов, де порушений принцип індивідуальності, не виховує, не освічує; де порушений принцип цілісності - не впливає, не переконує, не дає віри у щось. Необхідне довге і вдумливе ставлення до чогось одного, щоб воно стало нам дорогим, щоб воно оволоділо нами після того, як ми оволоділи ним. Ось чому невинуватою є велика кількість уроків і надто короткий термін їх проведення. «Краща школа, елементарна чи середня, є не та, яка розширює горизонтально курси, додаючи до одних предметів нові; краща та, яка їх звужує і в той же час поглиблює». Впродовж дня, як стверджує В.В.Розанов, можна зробити предметом уваги тільки один, два, три предмети, а не 10-12 предметів, що різноманітно міняються в сутки (5-6 уроків в школі і підготовка до 5-6 уроків домашніх завдань на наступний день).

3. Принцип єдності типу. Суть його полягає в тому, що всі впливи, які попадають на одну душу (того, хто навчається) були неодмінно одного типу, а не різноманітні і не протилежні. Вони повинні йти з джерела однієї якоїсь історичної культури, де вони всі розвинулись (як факти, позиції, переконання і т.д.). «Є в природі закон, за яким два промені світла, відповідним чином спрямовані, взаємно інтерферуються і замість того, щоб давати посилене освітлення, дають темноту; є щось подібне і в духовному житті людини: і в ній також інтерферуються враження, що утворюються, якщо вони протилежні за своїм типом, і замість того, щоб освічувати розум і серце занурюють їх у суцільну тьму. Це тьма хаосу, коли знань багато і, однак, нема серед них жодного дорогого, не залишилось і тіні віри у що-небудь, переконання, готовності, потреби...» [65, С.91-101].

Аналіз зазначених вище принципів свідчить про те, що автор в основу системи продуктивної освіти закладає позицію формування освіти як цілісності, всі елементи якої проектується в контексті головної мети школи – формування середовища, сприятливого для розвитку дитини, культивуванні її індивідуальності, реалізації сутнісних сил та потенційних можливостей. Цілісність позиціонується як на рівні розвитку освітньої системи, так і навчальних ситуацій, які ілюструють конкретний варіант реалізації її базової позиції. В.В.Розанов реально моделює освітню систему, в рамках якої забезпечується як змістова, так і технологічна модульність, що, в свою чергу, надає можливість учневі на кожному етапі

навчання реалізувати можливість вибору (змісту, форми діяльності), який буде виступати механізмом індивідуалізації навчання, посилення його особистісної спрямованості:

- система освітньої діяльності повинна бути передусім орієнтована на збереження і розвиток індивідуальності дитини, навчально-виховний процес є тим середовищем, в якому дитина пізнає світ через призму власного «Я», при тому не нівелюючи, а культивує своє сприйняття світу, формуючи з ним індивідуально означений тип взаємовідносин;

- навчальна діяльність, що підпорядковується означеній вище меті, повинна бути сприятливою для процесу самовизначення дитини в її контексті, формує ставлення до навчання як природного способу пізнання дійсності, що продукує задоволення не лише від його результатів, а і від процесу (знання – квіти, з яких не можна струшувати махровості).

- цілісний освітній простір навчального закладу забезпечує єдність впливів, які визначають тип освітнього процесу, оскільки лише їх узгодженість, функціонування в рамках єдиної концепції формують навчальну діяльність за єдиними стандартами (при цьому не нівелюючи індивідуальність стилю кожного викладача), а значить творять монолітне середовище, в якому дитина почуватиметься вільно, не пригнічуючи своє «Я», не пристосовуючись до різнорідних середовищ.

Практично таку ж позицію сповідує видатний педагог П. Блонський, який формує модель школи як модель сприятливого простору для самореалізації дитини, забезпечення реалізації її ключових життєтворчих функцій. Він визначає такі основні засади школи нового типу:

«1. Нова школа створює творця нового людського життя шляхом організації його самовиховання і самоосвіти. 2. Робота у новій школі полягає у поступовому оволодінні дитиною методами пізнання конкретного життя і перетворення його. 3. Нова школа дає систему виховання активної думки дитини. 4. Сучасна школа дуже мало говорить людині про людину. Нова школа – школа людинознавства. 5. Нова школа – школа життя і творчості самого вчителя; вона ставить питання про співробітництво із населенням. 6. Морально автономна особистість, творець нового, кращого, ніж нинішнє, людського життя – ось хто повинен бути створений новою школою. 7. Ми повинні виховувати людину, здатну створювати своє власне життя, здатну до самовизначення. Виховуватися – значить самовизначатися, і виховання майбутнього творця нового людського життя є лише раціональною організацією його самовиховання» [72, с.4].

Ще в 1632 році Я.А. Коменський обґрунтував принцип природовідповідності освіти, що має відповідне фізіологічне підґрунтя «Куди не ваблять здібності – туди не штовхай. Боротись з природою – марна справа».

Пояснення низької продуктивності традиційних освітніх систем, що склалися, до певної міри дає аналіз концепції та реальних умов навчальної праці школяра з позиції їх відповідності віковим психофізичним особливостям розвитку дитини. Типова картина навчальних досягнень школярів виглядає таким чином: в I - III класах переважна більшість дітей вчать на «4» і «5», з IV класу успішність починає падати, а в випускних класах лише невелика кількість учнів навчаються без трійок. В.О.Сухомлинський зазначає, що розумові здібності дитини ніби поступово згасають, притуплюються у підлітковому віці. Чому це відбувається у закладі, мета якого – «запалити полум'я думки», прилучити людину до постійного духовного самовдосконалення? Причин, що обумовлюють сутність проблеми, багато і частину з них можна пояснити на рівні аналізу психофізичного розвитку дитини.

Академік М.П. Щетінін, директор школи, в основі якої лежить концепція повноцінного природного розвитку дитини, робить спробу оцінити класичну систему організації освіти з точки зору забезпечення умов психофізичного розвитку дитини і відповідно моделює і реалізує на практиці принципово інший варіант школи, школи, що орієнтується не на навчальний процес, як самоцінність, а на дитину, що виступає ціллю і основним критерієм доцільності будь-якої освітньої системи.

Два взаємопов'язані пласти мислення - образне і мовленнєве - складають наш мислительний апарат. Про високо розвинуте образне мислення, високий рівень пізнавальних можливостей людини говорить сам факт оволодіння дитиною мовою. Напевно, впродовж

усього його життя у нього не зустрічається більш важкого завдання, ніж навчитись говорити, вимовляти слова, зв'язувати їх у наповнене смислом речення. Безпомічний малюк вчиться говорити самостійно, сам собі виробляє методику навчання. Ніхто його не наставляє: «Відкрий рот, набери повітря, зімкни голосові зв'язки, підперши їх повітрям, і різко розімкни - це «а». Дитина просто слухає, співвідносить, порівнює, аналізує, робить висновки, виявляє закономірності, поступово просуваючись до мети. Яким має бути рівень образного мислення, щоб тільки знаходячись у мовній атмосфері, самостійно розібратись у значенні кожного слова і, розібравшись, навчитись управляти складним апаратом говоріння, навчитись, не знаючи правил, грамотно висловлювати свою думку. Що ж відбувається з першоосновою – образним мисленням, коли сформувався мовленнєве? Воно не відмирає, виконавши своє завдання. Слово, «як сигнал первинного сигналу», як означення образу, не може бути відірваним від своєї суті, від свого істинного смислу, в протилежному випадку воно стає «сигналом нічого», порожнім звуком [86,с 22].

І.П.Павлов довів, що словесно-знакове мислення потребує постійного «підкріплення» з боку образного. А образне, в свою чергу, потребує «підкріплення» – активної діяльності чуттєвої сфери через безпосередній контакт з оточуючою дійсністю. І це «підкріплення» є визначальною умовою нормального функціонування слова. Звідси випливає, що здоров'я, активність мислення (словесно-знакового і образного) в кінцевому рахунку обумовлені здоров'ям і активністю сенсорного, тобто чуттєвого апарату. Розвивати і удосконалювати мислительні здібності – значить перш за все розвивати і удосконалювати їх коріння – чуттєві форми сприйняття. А це значить, що включення всіх форм чуттєвого сприйняття (зорового, рухового, слухового насамперед) – є умовою формування адекватного навчального середовища школи. Інакше здатність відображати зовнішні впливи згасне, органи почуттів стануть пасивними і це неминуче призведе до зниження активності мислення.

Активність інтелектуальних сил, властива ранньому віку, обумовлюється високою активністю двох взаємопов'язаних форм мислення: словесного і образного, яке, в свою чергу, ґрунтується на високій активності чуттєвих форм сприйняття. До школи три види активності можуть існувати стихійно у відносній рівновазі. В школі рівновага порушується. Друга сигнальна система посилено починає навантажуватись, а перша виконує в основному допоміжні функції. З точки зору впливу на цілісний організм учня, на його психіфізичну систему, навчальний день школи – фактично один виснажливо довгий урок з невеликими перервами, склеєний з різних частинок складної, в основному абстрактної інформації. Чуттєвий світ людини потребує спеціального навчально-тренувального середовища, де би його не просто використовували, а продумано, цілеспрямовано і всесторонньо розвивали.

М.П.Щетинін ділиться враженнями від експерименту, що полягав у спробі відчувати себе учнем в умовах звичної організації шкільного життя, тобто випробувати на собі, як відчуває себе учень сучасної школи. Впродовж тижня він вирішив ходити на уроки і робити все, що роблять учні. «На перших уроках в IX класі я був старанним і достатньо уважним учнем, хоч визнаю, до кінця першого уроку хотілося перерви. На третій урок йшов без ентузіазму, але вирішив не здаватись, зусиллям волі примусив себе бути діяльним і активним. Витримав я четвертий урок, але з п'ятого відчув перші ознаки головного болю... Останній урок сидів, тому, що обіцяв висидіти всі, з важкою головною біллю, креслив будиночки, малював кружечки, чортиків і т.д. Другу половину дня я провів вдома, намагаючись врятуватись від головного болю. На наступний день на останніх уроках знову боровся з дрімотою. Третій день приніс несподіваний сюрприз: я відчув, що в мені росте бажання щось витворити просто на уроці. На четвертий день я, як школяр, втік з другого уроку, зрадівши «терміновій» директорській справі, що підвернулася» [86,с 22]. Звичайно, експеримент не можна вважати «чистим», оскільки позиція на уроці учня і директора, що вдає учня, не можуть бути ідентичними, однак висновки, що стосуються переважання, втоми, бажання втекти з уроку (реально або подумки) є не випадковими і не безпідставними. З цього приводу Л.М. Толстой зазначає, що для того, щоб душевні сили учня були в найбільш вигідних умовах, потрібно, щоб розум не втомлювався, краще помилитись і відпустити учня, коли він ще не втомився, ніж помилитись в зворотному

сміслі і затримати учня, коли він уже втомлений.

В.П.Безпалько, аналізуючи педагогічну систему 60-70 років, яка принципово нічим не відрізняється від нинішньої традиційної, зазначає: «Особливо серйозний недолік загальної концепції шкільної освіти того часу – майже повна втрата загальної мети функціонування шкільної педагогічної системи: загальна освіта взагалі, безвідносно до майбутньої життєдіяльності школярів. Відсутність точних цілей функціонування педагогічної системи школи призвело її до такого аморфного стану, що безконтрольний, через відсутність мети освіти, зміст навчання поступово перетворився у довільний набір самодостатніх предметів, ніяк не пов'язаних між собою, з надуманими іманентними цілями, що орієнтують головним чином на некероване розширення об'єму навчального матеріалу і кола довільних вимог по його засвоєнню учнями. Можливість засвоєння учнями змісту при цьому мало кого хвилює, як і його корисність для учнів. Формалізм загальної освіти, як відомо, досяг до того часу крайньої міри деформованості як у змісті, так і в способах його вивчення» [6, с. 19].

В кінці минулого століття в Європі почалася перша в історії людства педагогічна криза (доктор пед. наук В.Кумарін). Аналізуючи її причини, професор Людвіг Гурлітт зазначає: «Чомусь вкорінилось переконання, що в наш час так званій освіченій людині необхідні багаточисельні і самі різноманітні знання можуть бути придбані юнацтвом ціною 7-8 годинного сидіння і праці. Культура, отримана ціною фізичного каліцтва... куди шкідливіша некультури».

На перший погляд складається враження, що важко знайти логіку у представленій вище інформації: різні освітні системи, різні автори, різні часові періоди – все це привносить хаос у струнку систему історії розвитку освіти.

Цю вибірку надзвичайно цінної інформації ми зробили для того, щоб проілюструвати, що модульність не є абсолютно статичним утворенням, яке сформоване за якимось єдиним принципом (наприклад, хронологічним) і лише в такому варіанті повинно опрацьовуватись кожним студентом. Принцип елективності дає можливість студенту в тому числі формувати власні змістові модулі, тобто добирати інформацію відповідно до власних потреб, продиктованих індивідуальними особливостями професійного становлення.

2.4. Історія педагогіки – мобільний суб'єкт модернізації освітньої системи, формування педагога інноваційного типу

Вважаємо, що однією з найбільших вад нинішнього етапу розвитку освітньої системи в Україні є її орієнтація на процес «впровадження» всього, що співвідноситься з характеристиками сучасної освіти: починаючи від макрорівня (кредитно-модульна система професійної освіти, цілісні освітні системи у рамках навчального закладу), закінчуючи мікрорівнем (технології, методи, прийоми). Не применшуючи цінності цих інноваційних систем та їх значення для підвищення рівня вітчизняної освітньої системи, вважаємо, що значно продуктивнішим у цьому аспекті є процес «модернізації» освіти в контексті інноваційних освітніх стандартів та технологій.

Сутнісна відмінність означених двох підходів полягає в тому, що процес «впровадження» передбачає свого роду «втручання» в самодостатню систему, що призводить до її дисбалансу, а значить і ще більшого пониження рівня ефективності. Наприклад, введення кредитно-модульної системи є, очевидно, передчасним, оскільки в системі вищої професійної освіти домінує принцип інформаційно-репродуктивного навчання, а в його контексті кредитно-модульна система не може дати позитивних результатів, оскільки вона базується на іншій концептуальній основі, суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин її учасників. Якщо найвища ціль зазначеного переходу – формування системи, що орієнтована на європейські стандарти якості і неодмінно зберігає національну ідентичність та базується на надбаннях власної історичної освітньої теорії та практики, то це має бути динаміка розвитку власної освітньої системи, а не механічне по елементне привнесення змін у самодостатню (нехай навіть і інформаційно-репродуктивну систему). Якби подібні зміни торкалися короткого часового проміжку, то такий

підхід можна було б до певної міри виправдати: швидкий процес формування системи зміг би швидко нейтралізувати деструктивні зміни, що є продуктом конфлікту систем (вони не встигли би фіксуватись через свою нетривалість).

Однак, розуміючи консервативність освітньої галузі через велику кількість суб'єктів діяльності (вчителі, учні, викладачі, студенти, управлінці), надзвичайно об'ємний пласт освітньої діяльності, що торкається не лише її змістової, а і процесуальної основи, ніхто і не проектував, що ці зміни можуть бути швидкими.

Окрім того, йдеться про особистісно орієнтовану систему освіти, яка за своєю суттю є значно складнішою і передбачає як зміни позиції того, хто вчить в структурі діяльності, так і значного підвищення рівня його фахової компетентності. Інформаційно – репродуктивна освітня система і, відповідно, авторитарний стиль управління педагогічним процесом сформували умови, оптимальні для педагога з достатньо низьким рівнем професійної компетентності: функції переповідання інформації з навчального предмету та контролю за її вивченням могли реалізувати викладачі, що не мають глибоких теоретичних знань, власної позиції у їх трактуванні, здатності до співпраці. Вони задавали зручні для себе стандарти діяльності, відводячи студенту позицію її об'єкта, тобто слухняного виконавця завдань, які одноосібно пропонує викладач.

Проблема ще більш ускладнюється, коли йдеться про компетенції загальноосвітні, що стосуються організації педагогічного процесу в особистісно орієнтованому режимі, на суб'єкт-суб'єктній основі, що реалізується як взаємодія досвідів того, хто вчить та того, хто вчиться.

Альтернативним вищезазначеному є процес «модернізації», тобто «вироснування» власної системи освіти, максимально використовуючи інноваційний досвід вітчизняних та зарубіжних сучасних освітніх систем, а також тих, що є надбанням історії педагогіки. Виходячи з вищезазначеного, перехідний період до інноваційної освіти слід програмувати не як аспектні зміни, а як динаміку зміни освітніх систем (від нижчого рівня до вищого), що реалізуються в рамках переходу від традиційних до особистісно орієнтованих стандартів освіти.

Так само зазначена позиція є актуальною і для професійної підготовки та професійного саморозвитку педагога будь-якого рівня та фахового спрямування. Якщо педагог працює над удосконаленням методики професійної діяльності через впровадження елементів інноваційної діяльності, то він, зазвичай, більше втрачає, ніж отримує. Будь-яке нововведення неодмінно має осмислюватись, а потім і реалізовуватись в контексті власної концепції діяльності, найважливішими ознаками якої є цілісність, індивідуальність та особистісна означеність. Тому коректніше говорити про модернізацію професійної діяльності педагога, оскільки основним суб'єктом даного процесу буде виступати центр системи: власні концептуальні основи, особистісно означені методика та стиль діяльності.

Тому важко переоцінити актуальність проблема формування компетентності майбутнього вчителя (дослідника, практика) у вивченні освітніх систем цілісно і глибоко, осмислюючи їх суть, концептуальну основу, особливості формування і функціонування, а не просто запам'ятовуючи їх базові характеристики. Цінними є не лише педагогічні системи, які можна розглядати на макрорівні (країна, регіон, галузь, навчальний заклад), а і на рівні підсистем, окремих її аспектів, але неодмінно в контексті системи, в рамках якої вони функціонують. Зрештою, в цьому і полягає принцип модульності освіти, який забезпечує системність, інтегрованість, а значить і глобальність, фундаментальність компетенцій, що формуються в рамках вивчення навчальної дисципліни, оволодіння професією, тощо.

І, що є самим важливим: кожен викладач є суб'єктом формування власної системи професійної діяльності (як системи) через призму заданих загальних освітніх стандартів, забезпечуючи її цілісність, функціональність, оптимальність взаємодії всіх її аспектів, особистісну орієнтованість. А тому він неодмінно має бути компетентним у сфері дослідження та формування освітніх систем.

Повертаючись до проблеми можливостей вивчення педагогічних систем в історичному ракурсі, слід зазначити, що вони надзвичайно багаті і багатогранні. Особливо цінними є

самодостатні вітчизняні освітні системи, що демонстрували високу продуктивність і досвід функціонування яких детально представлений в літературі.

У різні історичні періоди національного, духовного відродження України особливого значення набувають проблеми визначення стратегічних орієнтирів розвитку освіти всіх рівнів, оскільки саме школа (загальноосвітня, вища) мають найвищий потенціал формування особистості, долучення її до базових загальнолюдських, національних цінностей у найбільш сенситивний період її розвитку. Наприклад, історія реформаторського, просвітницького руху кінця XIX – початку XX століття акумулює значний потенціал трактування сутності перехідного періоду, осмислення якого допомагає більш глибоко та комплексно проаналізувати періоди найбільших радикальних реформацій в області освіти, а також найбільш значущих тенденцій, які мають загальний характер і визначають якість освітніх змін безвідносно до інших важливих соціально-економічних та часових чинників. У зв'язку з цим актуальною є проблема теоретичного дослідження та узагальнення досвіду становлення та розвитку університетської педагогічної освіти в Україні в кінці XIX - на початку XX ст., аналізу трансформаційних процесів, що лежать в його основі, оскільки цей період найбільшою мірою пов'язаний з початком політичного відродження України.

Саме у період радикальних політичних, соціально-економічних змін найбільш рельєфно означається тенденція до творення та позиціонування різноманітних педагогічних теорій, поглядів, позицій, іде активний пошук нових моделей освіти, в основі яких – демократія, гуманізм. За вказаними ознаками цей період асоціюється з ситуацією, що склалась в освіті на нинішньому етапі її розвитку і навколо якої ведеться активний науковий пошук. Процес національного відродження незмінно проводить ревізію загальнолюдських цінностей, серед яких людина і її життя визначаються найвищою. Саме це і слугує відправною позицією у пошуку нових моделей освіти. Спостерігається абсолютна співзвучність цілей освіти, що визначались у цей період з цілями освіти особистісно орієнтованої, що складає основу концепції розвитку освіти сучасної.

Стержневою ідеєю видатних педагогів, що досліджували систему університетської педагогічної освіти того періоду (І.Огієнко, М.Пирогов, С.Русова, М.Макковейський) була ідея перетворення класичних університетів у «кузню» національної еліти, української інтелігенції. Система професійної освіти повинна будуватись на міцному фундаменті спільного духовного життя викладачів та студентів. Університет має формувати не вузького фахівця, а спеціаліста з широким науковим світоглядом, духовно багатого, з твердими моральними переконаннями. «Однобічний фахівець є або грубим емпіриком або вуличним шарлатаном (М.Пирогов). В концепціях розбудови вітчизняної університетської педагогічної освіти міститься комплекс умов, що забезпечують «повноту національного життя і розвитку». Домінуючими напрямками розбудови системи університетської освіти були: народність, природо відповідність, вільне виховання, морально-правова відповідальність. За переконанням прогресивних педагогів того періоду концепція національної освіти повинна базуватись на єдиних принципах як для середньої, так і для вищої школи.

Це має бути цілісний процес цілеспрямованого поетапного формування молоді людини, яка була б готова самовіддано служити своєму народові, жити і працювати заради розбудови держави, повною мірою реалізуючи свій особистісний потенціал.

Цінною є ідея формування цілісного освітнього простору студентів та викладачів. Як викладачі, так і студенти виступають активними суб'єктами формування умов, сприятливих для розвитку особистісних якостей, які лежать в основі майбутньої професійної компетентності.

Взаємовідносини зі студентами формуватись на основі поваги до студентів, розуміння їх життєвих цінностей, пріоритетів, віри у високий потенціал студентської молоді.

Досвід відродження національної освіти того періоду переконливо свідчить про те, що будь-які реформації повинні бути «освячені» головною ідеєю, яка обов'язково має бути близькою та зрозумілою не тільки для тих, хто її безпосередньо реалізує, а для всіх людей, для всієї нації, оскільки освіта – це не окрема галузь професійної діяльності (предмет професійного інтересу педагогів), вона стосується всіх: кожен має власний досвід отримання освіти

відповідного рівня (дітей, внуків), а також освіта за своєю суттю є перманентною (освіта впродовж життя), визначаючи якість професійної діяльності, життя в цілому. Стратегія реформаторських змін в освіті полягає в тому, що вони мали свою ідеологію, пов'язану з найвищими цінностями українського народу, його духовністю, національною самоідентичністю. Реальним державо творцем може бути лише патріот своєї країни, у кожного її громадянина має бути відчуття власної значущості, безпосередньої або опосередкованої причетності до визначення кардинальних, стратегічних орієнтирів її розвитку. У цьому плані освіта забезпечує функції трактування, розуміння, прийняття цих орієнтирів, формування на їх основі власної стратегії життєтворчості. І саме ці центральні ідеї одночасно стають системотвірними у формуванні як нації, так і життя кожної людини. У контексті будь-якої освіти (загальної, професійної) необхідно реалізовувати життєтворчий потенціал кожного, пов'язаний з патріотизмом як основою загальної культури життя людини. Важливо розуміти, що навчання, виховання – це не автономні сфери діяльності, це складові одного процесу становлення особистості і від того, наскільки вони будуть інтегровані залежить успішність освітнього процесу безвідносно до його рівня та спрямованості. Професіоналізм спеціаліста визначається не лише здатністю до реалізації відповідних професійних функцій, а і тим, якою є мотиваційна основа його діяльності, наскільки професійна діяльність стала сприятливим середовищем для особистісно самореалізації, наскільки інтегровані, збалансовані особистісно та соціально значущі інтереси та інше. Йдеться про необхідність формування професійної компетентності спеціаліста в контексті його життєвого досвіду, базових цінностей, які лежать в основі його життєтворчості, інтегруючи професійні та життєві смисли, визначаючи рівень особистісної та національної самосвідомості.

Зазначені позиції об'єктивуються і на формуванні концепції змісту педагогічної підготовки студентів, яка передусім передбачає формування особистості майбутнього вчителя з відповідними світоглядними позиціями, високою духовністю, сформованістю професійного мислення, здатного до широкої просвітницької роботи.

Як показує історія розвитку освітніх систем, педагогічної думки, принципи елективності, модульності не є відкриттям, тобто результатом інноваційних досліджень нашого часу, ми знаходимо окремі ідеї або і цілісні системи, в яких ці принципи реалізовувались. Особливо це стосується пошуку альтернатив класичній інформаційно-репродуктивній, класно-урочній системі.

Наприклад, принципи модульності та елективності сповна реалізуються у педагогіці В.Сухомлинського, яка передусім відзначається високим життєтворчим потенціалом. Орієнтація на життя дитини, яке за своєю природою є цілісним, індивідуально, особистісно означеним (основа модульності) сприяє актуалізації механізмів диференціації та відповідно вибору учнем цілей, змісту, форм та методів навчання саме з позиції особистісних пріоритетів.

Більш глибоко пізнати сутність основ педагогіки особистісно орієнтованого навчання (в тому числі зазначених вище принципів) студент може на прикладі окремих теоретичних положень В.О.Сухомлинського та практики їх реалізації в Павлівській середній школі. Однією з фундаментальних передумов формування школи, основу якої складає радість пізнання дитиною світу і себе в ньому, є максимальне врахування законів природного розвитку дитини, її анатомо-фізіологічних, психологічних, загальнонаціональних і культурно-регіональних особливостей.

В.Сухомлинський багато уваги приділяв трактуванню сутності знань (навчальної інформації), які в традиційній школі сприймалися як самоціль, головний орієнтир освітньої системи. Кількість засвоєних знань практично визначали і якість освіти. «В сучасну школу, школу ери найновіших наукових досягнень і відкриттів, по інерції без змін перейшов з минулого віку погляд на знання як на багаж, який учень зберігає в пам'яті і повинен пред'явити за першою вимогою вчителя. Пам'ятає учень, значить знає, не пам'ятає - не знає. Навчання при такому підході перетворюється на засвоєння за порціями: сьогодні запам'ятав порцію знань, завтра виклав їх перед вчителем і як би звільнився від них. Це, в свою чергу, поступово стверджує в свідомості учнів психологічну орієнтацію на опитування» [76, с. 352].

В.Сухомлинський переконливо доводив хибність такого підходу, обстоюючи позицію, за якої знання мають трактуватись не як ціль, а як умова правильного навчання та розвитку дитини, тому особливого значення набуває сам процес оволодіння ними.

Особистісно орієнтований зміст та технологія навчання ґрунтується на положенні: для всебічного розвитку дитини часто корисніший, важливіший не логічний світ, затиснутий рамками чорної дошки чи сторінками підручника, а світ, який постає за вікном, керований вічними законами природи, краси і доцільності. Зміст навчання у «Школі радості» пов'язаний не з підготовкою дітей до дорослого життя і професійної діяльності, він орієнтований на реальне творення дитиною себе, свого життєвого простору.

Наприклад, дитина не вивчає інформацію про природу, а безпосередньо пізнає її. Цей процес завжди буде індивідуалізованим, особистісно орієнтованим, цілісним, а значить – модульним, оскільки при тому активізуються всі органи сприйняття дійсності, формуючи власний досвід сприйняття природи у комплексі інтелектуальної, естетичної, ціннісної та інших складових. «У природі закладені в доступній дитині формі прості і разом з тим дуже складні речі, предмети, факти, явища, залежності, закономірності, інформацію про які нічим не можна замінити, тому що відповідає саме світу дитячої природи, тому що інформація про ці речі, предмети є тим світом, в який входить сама дитина, в цьому світі - першоджерело її уявлень, понять, думок, узагальнень, суджень» [76, с. 340].

На наступних етапах більш поглибленого, наукового вивчення природних явищ, процесів в учня буде відбуватись не просто накопичення чергового об'єму навчальної інформації, який засвоюється як досить автономний сегмент, а збагачення та удосконалення власного досвіду розуміння природи, формування взаємовідносин з нею (наприклад, на технологічному рівні відносно до кожного сезону розроблені заняття милування природою).

В.О. Сухомлинський трактує як поняття «природа», так і систему її вивчення на основі принципу модульності, в основі якого – цілісність навчальної інформації, самовизначення учня у її контексті: «...вона (природа) – єдине ціле. У цьому цілому своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежності; вона – джерело нашого буття і сама сутність нашого буття, єдина і нерозривна з ним, з людиною. Кожний з нас - природа, що стала людиною» [76, с. 340].

Саме тому В.О. Сухомлинський вважав, що для дітей молодшого шкільного віку цілісним, природо відповідним і різноманітним є зміст «найпрекраснішої в світі книги - книги природи». Природне довкілля є «вічним джерелом дитячого розуму». Природа рідного краю з її безмежним і невичерпним багатством явищ, з величною, дивовижною і мінливою красою найкращим чином забезпечує вікові потреби дітей в конкретних образах. У процесі пізнання живої природи словом, поняттям позначаються не лише предмети і явища, а й аромат квітів (причому, не як це прийнято вважати, а як дитина відчуває сама), зелений шум лісів, краса кольорів веселки та небесної блакиті, тобто вся палітра емоційно-естетичного сприйняття світу. Емоційні образи, через які дитина сприймає дійсність, знаходять своє відображення у словесних формах, а тому слово для неї є не просто символом, знаком, яким прийнято позначати річ, явище, процес, а слово буде означене особистісним смислом, що акумулює в собі власні відчуття, асоціації, пов'язані з ним.

В такий спосіб В.Сухомлинський доводить, що навчання може бути цілісним, наповненим особистісними смислами (модульним), а значить і природо відповідним, тобто для дитини виступати реальним засобом пізнання світу і себе в ньому.

Потенціал особистісної орієнтованості педагогіки В.Сухомлинського можна показати на прикладі опрацювання статті В.Сухомлинського «Як проводити виховну бесіду з колективом».

Ми розробили варіант педагогічної інтерпретації фрагменту твору В.О. Сухомлинського «Сто порад вчителю», зокрема його пораду «Як проводити виховну бесіду з колективом».

Важливо зрозуміти, що фундаментальне опрацювання статті не передбачає максимальне запам'ятання представлених класиком істин. Запам'ятати – це не значить «привласнити», до того ж немає необхідності доводити безперспективність формального перенесення в сучасні умови будь-якого досвіду, навіть самого продуктивного, Якщо ж, читаючи твір, намагатись

збагнути ідеї, що лежать в основі порад, їх теоретичну основу, співвіднівши зі своїми уявленнями про виховну бесіду, її призначення, методику проведення (поєднавши теорію та власний досвід шкільного життя), а також одночасно моделювати образ сучасного школяра, проектуючи конкретні ситуації в контексті цих ідей, то це буде реальне особистісно орієнтоване опрацювання безцінних літературних скарбниць. У такий спосіб формується професійне мислення студента, його професійна свідомість, а відтак і започатковується формування власної професійної позиції, індивідуального стилю майбутньої професійної діяльності.

Якщо опрацьовувати твір на рівні глибоких смислів, то можна визначити позиції, що мають абсолютно сучасне звучання, так як, наприклад, особистісна орієнтованість виховного процесу.

Вибір прикладу обумовлений декількома чинниками:

- теоретичні та методичні позиції, представлені в роботі, є надбанням української педагогіки, а значить в них максимально враховані особливості менталітету, психології української дитини, соціального, культурного простору, в якому вона формується;

- важливо проаналізувати традиційні методи класичної системи освіти, які, як правило, до переліку інноваційних, інтерактивних не ввійшли, у кращому випадку їх рекомендують поєднувати з інтерактивними у якомусь оптимальному режимі;

- засилля методів активного навчання за формою та змістом незмінно вступить в конфлікт з природою пізнавальної діяльності дитини і призведе до зниження її продуктивності (крім того, перехідний період у будь-якому процесі є дуже важливим і від нього значною мірою залежить кінцевий результат);

- важливо дослідити особливості бесіди (з навчальною або виховною спрямованістю), яка за формою може бути пасивною (домінуюча ініціатива та активність вчителя, а за змістом діяльності – активною (внутрішнє (невербалізоване) мислення, співвіднесення позицій, що обговорюються, емоційні переживання, формування ціннісних ставлень, особистісних пріоритетів, постановка значущих для себе проблем, формулювання висновків та ін.);

- цінність представляє дослідження факту формування особистісно орієнтованого педагогічного процесу в рамках інформаційно-репродуктивної освітньої системи, що функціонувала в державі на той час.

Особистісна орієнтованість виховної бесіди забезпечується насамперед за рахунок взаємодії її учасників, що реалізується на різних рівнях і є системоутворюючим компонентом та основним критерієм її ефективності. Саме тому особливі вимоги В. Сухомлинський ставить до слова вчителя, яке хоч і є зовнішнім за формою вияву, виступає основною спонукою до організації повноцінної внутрішньої роботи над змістом, що пропонується вчителем. Якщо взаємодія відбувається лише на рівні слова, бесіда може відбуватись як передача та відтворення інформації з певної теми (зрештою, взаємодії як такої тут немає), оскільки отримана інформація не проходить особистісної «обробки» дитиною, а відтворюється у тому варіанті, в якому вона запропонована вчителем. У такому разі, навіть коли вчитель і питає учня, що він думає з приводу порушеної у бесіді проблеми, учень відповідає так, як вважається правильним, тобто у варіанті, що очікує від нього вчитель. Взаємодія буде тоді, коли слово «доторкається до розуму і серця вихованців». «А слово може бути і могутнім, гострим, гарячим, може бути воно і кволим, немічним, безсилим, усе залежить від однієї дуже важливої риси вашої бесіди – одухотвореності, натхнення» [76, с. 691]. Одухотвореність, натхнення – не самоціль, вони є результатом поєднання слова з емоційним переживанням, що фіксує його особистісно значущу сутність. Взаємодія відбувається тоді, коли діяльність сягає вище, ніж проста робота з інформацією, тобто об'єктивується на рівні взаємодії ставлень, почуттів, переконань, життєвих смислів, цінностей, досвідів. Для цього щонайменше потрібно, щоб вчитель сам прийшов до учнів зі всім цим багажем і виказав свою готовність до роботи над проблемою, що є передусім значущою для нього. Якщо для вчителя все однозначно і зрозуміло і він має намір лише передати відповідні «заготовки», взаємодії на рівні чуттєвого досвіду, особистісних смислів не буде. Тому саме одухотвореність, натхнення, що об'єктивується у слові, може викликати відповідне натхнення у дитини і повести роботу на рівні особистісної взаємодії. Тому

В.Сухомлинський радить «... знайти в житті, у людських взаєминах яскравий факт, який втілював би в собі ідею ваших слів. ...Беріть для виховної бесіди факт, який вразив, здивував вас» [76, с.692].

Наступна порада стосується механізмів виховного процесу «Виховувати – це означає змушувати людину думати про саму себе» [76, с. 693]. Якщо представлений дитиною факт вразить її так само сильно або викличе спогад про подібний факт із власного життя, тоді, відштовхуючись від нього, дитина зможе перейти до самої ідеї. Тільки це вже буде ідея, яка здатна стати справжнім регулятором її поведінки, основою творення життєвої концепції, оскільки це не є ідея, запропонована ззовні, а вона сприймається як висновок, що є результатом внутрішньої роботи над проблемою, самостійного співвіднесення стандартів, що належать іншим людям зі своїми власними і викристалізування на цій основі якихось значущих для себе позицій. «Там, де предметом роздумів є ідея, людина починає думати про саму себе. При цьому не можна говорити вихованцям «Думайте про своє життя, про себе» [76, с. 693]. Заклик має полягати в самій логіці мислення. «Тільки думка про самого себе пробуджує в юних серцях натхнення... Вихованець може забути про факт, про який йшла мова, але емоційний слід від виховної бесіди – якщо тільки вона по справжньому виховна – ніколи не забувається» [76, с. 693]. Дуже часто ми квапимось, намагаючись одразу після бесіди переконатись у тому, що дитина правильно зрозуміла ідею, засвоїла основні її положення, бо саме це нам здається реально визначає її продуктивність. Це помилка, що пояснює нерозуміння вчителем суті виховного процесу, його психологічної основи. Спонування до неодмінних чітких і однозначних відповідей призводить до припинення складної внутрішньої роботи над проблемою, яка полягає в самостійних роздумах над собою, своїм життям в контексті сказаного, осмисленні суті внутрішніх конфліктів, що супроводжують даний процес, здійсненні низки значущих моральних виборів, що закономірно передують самовизначенню на будь-якому рівні і у будь-якому аспекті. «Нехай піде від вас підліток збентеженим – так і треба. Нехай кілька днів перебуває під враженням сказаного вами, нехай при яскравому світлі ідеї, запаленої вами, бачить, що в нього в найбільш прихованих від чужого ока куточках серця» [76, с. 693].

Надзвичайно рельєфно означений особистісно орієнтований підхід педагога в осмисленні та формуванні стратегії проведення бесіди в ситуаціях, пов'язаних з конфліктами, провинами дітей. При цьому аналізується традиційний підхід, за яким вихователь будує свою бесіду, максимально «обігруючи даний факт», переслідуючи ціль «пробрати» дитину. Виховання при цьому перетворюється на покарання, такі вихователі вірять, що чим сильнішим, радикальнішим буде покарання, тим ефективнішим буде виховний ефект. Тобто, наступного разу при подібній ситуації дитина вже так не поступить і яка різниця, якими мотивами вона буде при цьому керуватись. В.Сухомлинський стверджує: «Якщо смисл виховної бесіди з колективом ви бачите в засудженні зла – ніякого виховання в нас не буде.» [76, с. 694]. Не буде виховання тому, що не буде взаємодії. В такий спосіб вихователь сам бере на себе функції здійснення виховного впливу, при цьому основується на самому факті зла, а не на дитині, що його вчинила. Тобто вихователь не допомагає дитині боротись зі злом, а самостійно намагається його «викорінити». Як правило, в такій ситуації дитина не стає союзником вихователя, а навпаки, вступає в опозицію до нього. Це може проявлятися як зовні, коли дитина не приховує своєї агресії і намагається всіма силами себе захистити, так і зсередини, коли дитина тихо починає ненавидіти вчителя, не озвучуючи своїх почуттів і ставлень. У будь-якому випадку дитина буде почувати себе ображеною, психологічно вона буде більш готовою поспівчувати собі, захистити себе, виправдати зло, аніж оголосити йому бій. Взаємодія суб'єктів виховання буде відбуватись за умови, коли дитина відчує, що поряд з нею людина, якій вона небайдужа, людина, яка розуміє її і її проблеми, що поряд – мудрий, досвідчений друг, що може реально допомогти справитись з пороками, від яких страждають не лише оточуючі. а і вона сама. Порок не потрібно «заганяти» всередину, заспокоївшись тим, що він не проявляється в даний період в школі, від того він не перестає існувати і форми прояву можуть бути самі несподівані, часто у віддаленій перспективі уже в дорослому житті. Звідси і поради педагога: «Не прагніть вирвати порок одним махом, випекти його одним доторканням палкого обуреного слова... Виховання – дуже тонка

медицина, вона передбачає лікування і повне виліковування болячок та наривів і не визнає виривання. З нашої виховної бесіди людина ні в якому разі не повинна піти з кровоточивою ранною. Це потрясе і колектив, але потрясе зовсім не так, як вам хотілося б» [76, с. 695].

Весь комплекс надзвичайно цінних порад, запропонованих В.Сухомлинським стосовно правильного проведення виховної бесіди, сфокусований практично навколо правильного розуміння основних механізмів виховної діяльності, а також адекватної її цільової спрямованості.

Зазначені вище позиції природно об'єктивуються в сучасних освітніх технологіях навчання, виховання, творення навчального закладу, що також широко представлені в літературі. При тому можна додатково спостерігати варіант трансформування ідей класика в сучасну практику освітнього процесу.

Освітніх технологій у «чистому виді» не існує. Багато параметрів, що складають основу функціонування однієї технології, є складовими характеристики іншої. Що ж стосується особистісної орієнтованості, то це є універсальна ознака всіх сучасних освітніх технологій. І пояснюється це перш за все тим, що вона складає сутність нової освіти, інші варіанти – об'єктивно не прийняті інноваційною системою освіти.

Візьмемо, для прикладу, досвід роботи Українського колежу імені В.Сухомлинського (м. Київ) [62, С.412-491]. Це передусім виховний заклад, що сприяє духовному становленню особистості учня, створенню умов для його самореалізації у різних видах творчої праці, задоволенню його потреб і інтересів. В основі концепції колежу – особистісно орієнтована педагогіка. Процес самовизначення та самотворення особистості кожного колежанина відбувається за цільовими творчими програмами: «Я – киянин»; «Я – громадянин України»; «Я – людина»; «Я – колежанин»; «Я і моя родина»; «Я і моє здоров'я»; «Вічні цінності очима колежан»; «Мій життєвий проект»; «Я і природа»; «Я і мій внутрішній світ»; «Я і творчість»; «Я і слово»; «Я і чарівний світ книги»; «Я і казка»; «Я і пісня»; «Я і економіка»; «Я і Сухомлинський». Отож, центральною ланкою освітньої системи виступає процес формування дитини як суб'єкта своєї навчально-виховної діяльності. Вся інформація, що вивчається, насамперед проходить особистісну «обробку», тобто опрацьовується на рівні особистісних смислів (ставлень, цінностей, пріоритетів, уявлень, позицій), тобто ідентифікується з внутрішнім «Я». Дитина в такий спосіб не просто засвоює загально визнані істини стосовно того, що є, наприклад, природа в житті людини і як треба до неї ставитись, а осмислює характер своїх взаємовідносин з природою, самотійно формулюючи висновки або ставить проблеми, що є актуальними саме для неї, виходячи з її реального досвіду, рівня сформованості самосвідомості, культури та ін.

Дитині пропонуються завдання, які допомагають правильно цілеспрямувати складний процес самовизначення у даному контексті. Наприклад, творчі роботи на тему «Зірки – очі неба», «Про що говорять дерева на вітру?», «Що ви уявляєте, коли чуєте слово «природа»?», «Чи розмовляли ви коли-небудь з природою: деревами, озерами, квітами? Запишіть чи намалюйте цю розмову», «Якби вам поставили задачу – розробити план очистки морів, рік, озер і океанів від забруднень, що б ви запропонували?» (Проект), «Напишіть казку про життя дощових краплин», «Уявіть, що ви розмовляєте з зіркою. Про що спитали б її, що розказали би про себе?», «Розкажіть про людину, що нагадує вам сонце». В процесі виконання завдань даного типу, школяр виконує надзвичайно складну і цінну роботу, яку загалом можна означити як процес взаємного творення образу природи і себе в ній. Звісно, після такої роботи дитині не треба читати лекції, проводити бесіди, про те, як треба любити природу і берегти її, ціну яким скласти неважко.

Крім того, цільові творчі програми, за якими працюють колежани передбачають напрямки навчально-виховної роботи, яких традиційна школа практично навіть не торкалась. Це «Я і мій внутрішній світ», «Мій життєвий проект», «Я і моє здоров'я» та ін. Якщо оцінити зазначені напрямки роботи з точки зору особистісної значущості для людини, їх однозначно можна класифікувати як стержневі, що визначають якість людського життя, рівень самореалізації у життєвому просторі. Зрештою треба визнати, що у період шкільних років, тобто найбільш

сенситивний період розвитку людини, система класичної освіти не спроектована на те, що для дитини є головним, що допомогло б їй правильно самовизначитись, сформувані правильні життєві орієнтири.

Цільова програма «Я і В.Сухомлинський» передбачає як формування духу школи, концепція якої створена на основі ідей великого педагога, так і спробу кожного колежанина самовизначитись, ідентифікуючи себе з людиною, яка сама правильно жила і мудро вчила це робити інших. Дітям пропонуються такі життєво важливі аспекти самостійних творчих пошуків: «Уроки громадянського бачення світу», «Азбука самопізнання», «Як сформувати в собі імунітет проти зла?», «Сократівські діалоги, філософські диспути», «Скарби духовної культури», «Моя бібліотека», «Книга природи», «Як утверджувати самого себе» і т.д.

Стратегія поведінки педагога за такої моделі педагогічного процесу полягає у створенні таких ситуацій, які сприяють максимальному розкриттю можливостей індивідуального, особистісного зростання школяра, стимулюють його внутрішні сили до творчого саморозвитку, самовдосконалення. Ефективність реалізації особистісно орієнтованого підходу в педагогічному процесі забезпечується за умови, якщо:

- в кожному учневі вчитель бачить неповторну індивідуальність;
- вчитель створює для учнів різноманітні педагогічні ситуації особистісного вибору, співпереживання, гарантованого успіху, авансованої довіри, творчості, тощо;
- культивуються діалогічні форми педагогічної діяльності, що спонукають до обміну думками, враженнями;
- забезпечується орієнтація на виявлення власних моделей учіння школяра, тобто найбільш ефективних для нього способів пізнання дійсності;
- особистісне самопізнання, самоаналіз, самовизначення виступають ядром навчально-виховної діяльності школяра;
- буде сформована комунікативна культура педагога, здатність його до децентрації і рефлексії.

Все це загалом представляє собою сучасну освітню систему, що є продуктом правильного прочитання, глибокого розуміння ідей, яким важко скласти ціну, і які є практично непідвладні часу.

III. Основи інтегрування змісту педагогіки та історії загальної, регіональної освіти

3.1. Історія загальної та регіональної освіти як суб'єкти формування змістового модуля

Значення знання особливостей історії регіональної освіти є особливим для студента, оскільки це допомагає зрозуміти логіку її становлення, а відтак і пріоритети та проблеми її сучасного стану. Саме на рівні регіону відбувається трансформація загальних державних стандартів у конкретний навчальний заклад, органи управління забезпечують оптимізацію даного процесу, максимально враховуючи особливості конкретного регіону. Однак, найвища цінність освітнього простору регіону полягає в тому, що він формується безпосередніми суб'єктами освітньої діяльності. Навчальні заклади стають реальними співтворцями освітньої системи регіону, саме на цьому рівні відбувається об'єднання наукового потенціалу і його спрямування на вирішення конкретних регіонально значущих завдань.

Закономірно, що загальний процес розвитку освіти в державі визначає тенденції розвитку та модернізації освітнього простору регіону, кожного навчального закладу, при цьому навчальний заклад зберігає свою самобутність, власну концепцію, особливості освітнього середовища, суб'єктами творення якого є колектив педагогів, його науковий та професійний потенціал. Попри загальні освітні стандарти, у кожному навчальному закладі повинні бути свої особливості як формування освітнього простору загалом, так і змісту навчальних дисциплін та використання форм та методів його реалізації.

Як показують дослідження трансформаційних процесів у сфері університетської педагогічної освіти кінця XIX – початку XX століття, розвиток відбувається у напрямку гармонізації загальних та регіональних тенденцій. Окрім того, історія фіксує значну кількість здобутків вітчизняної освіти, які мають непересічну цінність в реальних умовах переходу на особистісно орієнтовану освіту.

Зокрема, це стосується інтегративних процесів, що лежать в основі формування освітнього простору регіону, навчального закладу. Так, університет набуває статусу культурно-просвітницького центра у відповідному регіоні (навчальному окрузі), здійснюючи організаційно-методичне керівництво школами та виступаючи основним суб'єктом поширення педагогічних знань, а також здійснюючи професійну підготовку в університетах, педагогічних інститутах та педагогічних курсах для вчителів. За такої концепції університети стають більше, ніж освітніми закладами, їх визначальною ознакою стає високий рівень просвітницької діяльності.

Трансформаційні процеси у сфері організації навчальної діяльності (форм та методів навчання) теж мають свою логіку розвитку, хоч і прямолинійна залежність від базових чинників формування освітнього простору спостерігається не завжди. Порівняння з сучасними освітніми стандартами дозволяє дійти висновку, що основні позиції особистісно орієнтованого, кредитно-модульного навчання у II половині XIX ст. трактувались як умови продуктивності професійної підготовки вчителя:

- вільне емоційне викладання на лекції має спонукати слухачів брати участь у міркуваннях своїх викладачів, від чого лекція перетворюється на «духовну гімнастику розуму» [84].

- лекція як діалог, що забезпечує орієнтованість студента на подальшу самостійну роботу;

- велика питома вага в структурі професійного навчання міжособистісній взаємодії студента і педагога: щотижнево проводились співбесіди, репетиції у вигляді діалогу викладача і студента, що передусім спонукав до «вільного викладу думки»;

- навчання за індивідуальними планами, орієнтоване на формування власної концепції майбутньої професійної діяльності мало місце при підготовці студентів до викладацької діяльності у ВНЗ. Студент прикріплювався до професора-наставника, який допомагав у складанні індивідуального плану навчання, контролював його виконання, надавав консультації. Студент читав науково-методичну літературу за обраною спеціальністю вив конспекти «власних роздумів» про вибраний предмет та вивчену літературу, готував конспекти до майбутнього викладання.

Університети набувають достатньо високого рівня автономності у формуванні власних концепцій професійної підготовки вчителя, що стосується: структури професійної підготовки; формування навчальних планів; визначення змісту навчальних курсів та ін.

Можна прослідкувати трансформаційні зміни в процесі становлення та розвитку педагогіки як навчальної дисципліни в системі університетської освіти. Її зародження в структурі філософського знання обумовило орієнтацію на пізнання філософії освіти, педагогічного процесу в загальному контексті соціокультурного розвитку людини. А звідси і пріоритети її змістової та процесуальної основи – формування педагогічного мислення, педагогічної свідомості, загальної культури, духовності, формування здатності до широкої просвітницької діяльності.

Аналіз історії становлення педагогічної освіти доводить, що саме в університетах, де об'єктивувалася найвищий науковий потенціал нації, а також який був найбільш мобільним суб'єктом національного та духовного відродження, завжди ініціювалися моделі організації освітнього простору на рівні окремих навчальних закладів, наукових шкіл, і навіть окремих викладачів, що розвивалися попри загальні освітні тенденції, всупереч регресивним освітнім стандартам. Статус університетів в цілісному національно-культурному, соціально-економічному та духовному розвитку держави був високим.

Загальні трансформаційні процеси, що стосуються концептуальних основ педагогічної підготовки можна прослідкувати, аналізуючи цільову та змістову спрямованість педагогічного знання. З початку XIX століття воно було представлено в структурі філософських дисциплін і, відповідно, формувало у студентів загальні уявлення та розуміння сутності процесів навчання та виховання, акцентуючи увагу на світоглядних концепціях, абстрактних поняттях, різноманітних теоріях, як правило, безвідносно до конкретної практики їх реалізації.

Високий рівень педагогічної компетентності досягався за умови, коли педагогічна освіта передбачала додаткове навчання впродовж 2-3 років після закінчення університету, тобто коли педагогічне знання формувалося на основі фундаментальної філософської освіти.

Зменшення питомої ваги філософського знання передбачало посилення практичної складової системи професійної підготовки педагога, водночас девальвуючи до певної міри значення духовності, загальної культури, професійного мислення, свідомості студента.

Спостерігаються зміни у формуванні формули взаємовідносин викладача і студента в структурі організації навчальної діяльності: прогресивними викладачами позиціонувались демократичні, суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини в навчальній діяльності «взаємовідносини викладачів і студентів були проникнуті гуманізмом у зв'язку з спільною метою – бути людиною» (М. Пирогов).

Початок XX століття, означений партійно класовою ідеологією, фіксує процес девальвації національних цінностей в державі, що безпосередньо спроектувало сутність трансформаційних процесів і в освіті. На зміну вільному вияву авторської позиції в трактуванні педагогічних процесів, фактів, прийшли тенденційність, плановість, централізація, політична та ідеологічна залежність. І саме з цього періоду починається процес формування академічної, знанневої моделі освіти, вихолощенню духовної складової, примітивізації теоретичного компонента системи педагогічної підготовки спеціаліста, її орієнтація на вузьку спеціалізацію з пріоритетом загально визначених практичних стандартів.

Позначився даний підхід і на стратегії педагогічних досліджень, хоч у цей період з'являються наукові роботи, які дають об'єктивну оцінку процесам, що відбуваються, намагаючись вернути освіті дух національного відродження, перспективи розвитку принципів демократії, гуманізму.

Має місце тенденція переходу від концепції професійної підготовки вчителя з домінантою філософської та наукової складової до поглиблення фахової та педагогічної підготовки студента, надання їй більш практичного, прагматичного, формалізованого характеру.

Знаннева освітня парадигма, що набуває статусу системоутворюючої в практиці професійної підготовки вчителя, знецінила значущість формування студентами власних

світоглядних позицій, власних програм та концепцій майбутньої професійної діяльності. Робота в рамках загально визнаних стандартів з домінантою практичної складової нівелює філософську основу професійної підготовки студента, можливості самовизначитись стосовно власної концепції життя, ціннісних пріоритетів та ін.

Що стосується історії педагогіки як науки і як навчальної дисципліни, то і в сучасному вищому навчальному закладі, пріоритети визначені не стільки за вивченням трансформаційних процесів (еволюційних, революційних змін, аналізу причин, факторів, що їх обумовлюють), скільки нагромадженням фактологічного матеріалу з історії педагогічної освіти. В такий спосіб ми орієнтуємо студента не стільки на розуміння історії, скільки на запам'ятовування фактів, процесів, дат, наукових праць і т.д. Таке знання історії педагогіки не сприяє формуванню професійної мобільності студента, здатності до аналізу та розуміння сучасної ситуації в сфері освіти, а також конкретної педагогічної ситуації з позиції історичних витоків її формування та стратегії розвитку в перспективі.

У контексті загальнодержавних тенденцій актуальною є проблема формування зацікавленого ставлення студента до тенденцій формування регіональної освіти, розуміння яких посилює позицію суб'єктності в осмисленні ним історичного матеріалу, намагання зрозуміти логіку, проблеми розвитку з тим, щоб усвідомлено формувати свої професійні компетенції, пов'язуючи їх з перспективами розвитку освіти свого краю.

Виходимо з того, що основна цільова спрямованість збору, систематизації та осмислення інформації щодо динаміки розвитку регіональної педагогічної освіти стосується передусім вибору правильного вектора її розвитку на перспективу, а також можливості об'єднання зусиль всіх суб'єктів освітньої системи навколо пошуку оптимальних шляхів реалізації потенціалу, закладеного в регіоні.

Тут важливо дослідити логіку трансформаційних змін в педагогічній освіті у комплексі, одночасно аналізуючи всі найбільш значущі фактори, що обумовлюють рівень та характер її реалізації: соціально-економічні та політичні умови розвитку регіону, його культурний та науковий потенціал, особливості розвитку вищої освіти в цілому та навчальних закладів як освітніх систем зокрема. І хоч визначення характеру залежності цих факторів є досить складним процесом і не завжди однозначним, саме він дає можливість зрозуміти особливості динаміки розвитку освіти глибоко і комплексно.

Наприклад, історія становлення та розвитку вищої педагогічної освіти на Хмельниччині є досить складна та суперечлива: з одного боку, вона містить цінні теоретичні надбання, успішно функціонуючі освітні системи, технології організації педагогічного процесу, видатних педагогів - авторів прогресивних ідей, фундаторів інноваційних освітніх систем, визнаних в Україні та за її межами, з другого – її не можна простежити як логіку еволюційних змін в освіті регіону. Чимало цих надбань не отримали визнання на державному рівні, а значить, і подальшого розвитку, широкого розповсюдження. Історія фіксує періоди та ситуації сходження до стандартів освіти, які й сьогодні асоціюються з інноваційними, тобто орієнтованими на формування педагога з високими фаховими компетенціями, педагога-інтелігента з широким культурним кругозором, який сповідує високі національні, моральні цінності.

Отож, освіта Поділля різних історичних періодів характеризується як досягненням високих освітніх стандартів, так і тотальними відступами від них, як формуванням вищих навчальних закладів – регіональних осередків освіти, науки, духовності, національної культури, так і вузькопрофільних навчальних закладів, орієнтованих на формування спеціаліста-функціонера у відповідній галузі освіти.

Аналіз динаміки становлення та розвитку педагогічної освіти на Хмельниччині свідчить про високий рівень її обумовленості соціально-економічними, ідеологічними чинниками. Студенту важливо зрозуміти особливості розвитку освіти Хмельниччини, особливо тих періодів, які найбільшою мірою асоціюються з етапами національного відродження в Україні, подільському регіоні. Долучившись до дослідження освітніх процесів, оцінювання їх з позиції загально визнаних критеріїв, а також власних сформованих компетенцій стосовно якісної

освіти, студент формує переконання важливості знання історії для формування правильних орієнтирів сучасного розвитку освіти Хмельниччини, суб'єктом якого він себе реально може відчувати. Процес модернізації трактується не як зміни за привнесеними ззовні «рецептами», а «виращування» власної освіти на природній основі, звісно, в контексті загальнодержавної стратегії розвитку освіти.

Для сучасної науки і практики цінними є тенденції, які пройшли відповідні етапи розвитку, залишившись досі актуальними. Наприклад, якщо проблеми природо відповідності освіти проаналізувати в історичному зрізі через динаміку її становлення, тобто відстеживши особливості реалізації за відповідних соціально-економічних умов розвитку держави, регіону, то можна зрозуміти не лише суть самого процесу, а й механізми його об'єктивної в умовах конкретної освітньої системи, що означає набути реальну компетентність з теми як в теоретичному, так і в практичному аспекті, акцентуючи увагу на регіональних особливостях процесу.

Оскільки вища педагогічна освіта не є автономна, самодостатня галузь, вона виступає умовою продуктивності функціонування загальноосвітньої школи, то і аналізувати її становлення та розвитку неодмінно буде проводитись в контексті середньої загальної освіти. Крім того, взаємозалежність двох освітніх систем є безпосередньою. Так, до початку ХІХ століття на території нинішньої Хмельниччини вищих педагогічних навчальних закладів не було, тому основною передумовою їх формування стала практика організації освітньої діяльності у школах різного типу та рівня.

Важливим є також аналіз розвитку педагогічної освіти Поділля в контексті основних тенденцій розвитку вищої педагогічної освіти в Україні, які суттєво вплинули на практику організації освітньої діяльності в регіоні (в школах працювала частина вчителів з університетською освітою), а також на процес створення вищих навчальних закладів на початку ХХ століття. Суттєвий вплив на розвиток освіти в регіоні мав також досвід зарубіжної освітньої практики, оскільки значна кількість учителів навчалася за кордоном, зокрема у Краківському, Варшавському, Віленському університетах.

Історія освіти Поділля фіксує процес становлення університету, який реально виконував функції основного суб'єкта формування цілісного освітнього простору в навчальному окрузі. Університет набув статусу культурно-просвітницького центра, здійснюючи організаційно-методичне керівництво школами та виступаючи основним суб'єктом поширення педагогічних знань, а також здійснюючи професійну підготовку в педагогічних інститутах та педагогічних курсах для вчителів.

Досвід переконує, що саме в університетах, де об'єктивувався найвищий науковий потенціал нації, а також які були найбільш мобільним суб'єктом національного та духовного відродження, завжди ініціювались інноваційні моделі організації освітнього середовища на рівні окремих навчальних закладів, наукових шкіл і навіть окремих викладачів, що розвивались попри загальні освітні тенденції, всупереч чинним освітнім стандартам.

Цей досвід важко переоцінити з позиції його актуальності в реалізації сучасної стратегії розвитку освіти. Досить високий рівень автономності розвитку сучасних університетів дає їм можливість формувати власний імідж, а також оптимізувати педагогічний процес, максимально враховуючи соціально-економічні та культурологічні особливості регіону, стимулювати формування науково-методичного потенціалу викладачів, наукових колективів, постійно працювати над пошуком та реалізацією продуктивних освітніх моделей у власній професійній діяльності.

Узагальнення процесів становлення та розвитку вищих навчальних закладів на Хмельниччині, які цілісно або аспектно мають педагогічне спрямування, свідчить про:

- багатий різносторонній досвід формування освітніх систем у регіоні, які мають як спільні ознаки, почасти детерміновані регіональними соціально-економічними особливостями, так і індивідуальну траєкторію та стиль розвитку навчального закладу як досить автономної освітньої системи локального рівня;

- великий потенціал розвитку навчального закладу, закладений в історії розвитку освіти в регіоні, який можна аналізувати в контексті основних завдань модернізації сучасної освітньої системи, вивчення та підтримки традицій, що найбільшою мірою забезпечують продуктивне функціонування закладу на різних етапах його розвитку, а також осмислення найбільш ефективних підходів, шляхів, форм та методів організації педагогічного процесу;

- необхідність пошуку шляхів взаємодії вищих освітніх закладів регіону для: а) оптимізації освітньої системи кожного; б) об'єднання зусиль науковців, педагогів з інноваційним стилем діяльності для розв'язання найбільш глобальних проблем розвитку освіти в регіоні; в) формування цілісного освітнього простору в регіоні як основи інтеграції в Європейський освітній простір, забезпечення переходу на інноваційні стандарти професійної підготовки спеціаліста.

Наприклад, аналізуючи передумови та процес створення вищих навчальних закладів на Хмельниччині, однозначно можна стверджувати, що найвищий потенціал розвитку на цьому етапі отримав Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка. Пояснюється це передусім тим, що заклад створювався в умовах ідеологічно наближених до сучасних: в концепцію розвитку закладалась ідея створення українського навчального закладу. Фундатором університету була людина, у якої освіта асоціювалась з розвитком держави, забезпеченням її національної ідентичності, формуванням студента не як вузько профільного спеціаліста, а передусім як професіонала високої культури, інтелігента, патріота. Навколо національної ідеї і відповідно створеної на її основі концепції об'єднався колектив ентузіастів, для яких це була не просто професійна діяльність, а спосіб долучення до процесу державотворення, основа особистісної та професійної самореалізації.

Відкриття університету як центру культури, просвітницької діяльності регіону стало визначною подією не лише на Хмельниччині, а і у державі в цілому. Зрештою, це була модель формування навчального закладу як системи, що базувалась на ідеї самоідентичності, автономності, саморозвитку. Отож, маємо реальний досвід формування освітнього простору, який забезпечується за рахунок єдиного блоку цінностей та сформованої на її основі концепції розвитку навчального закладу. Викладач, який працює в системі інших координат, об'єктивно виявляється поза системою і так за рахунок природного відбору відбувається нарощування духовної, професійної мобільності педагогічного колективу, його саморозвиток.

Пріоритетними векторами розвитку сучасної освітньої системи університету є: формування її як цілісності, що функціонує на єдиній концептуальній основі, відновлення та нарощення потенціалу духовності як в змісті, так і в процесі організації навчально-виховної діяльності студентів, а також формування осередків культури та духовності.

Історія розвитку Хмельницького національного університету – це історія стрімкого продуктивного розвитку освітньої системи: з початку 60-их років відбувається поетапна трансформація з вузькопрофільного, орієнтованого на побутове обслуговування закладу на багатогалузевий навчальний і науковий центр з розробки новітніх технологій і підготовки фахівців. На цьому матеріалі також можна досліджувати проблему ролі особистості у формуванні освітньої системи, оскільки натхненником та свого роду локомотивом розвитку ВНЗ виступив ректор. Основними характеристиками його управлінської діяльності були високий рівень професіоналізму, оптимізм, сміливість задумів та реальне бачення перспектив розвитку, концептуальність, цілісність розвитку системи (кожний наступний етап розвитку вишу здійснювався на основі концепції та відповідної програми її реалізації), наявність особистісних якості ефективного лідера.

Активне запровадження інноваційних технологій професійного навчання зумовило потребу формування адекватної інформаційно-технічної та матеріальної бази університету: створені один з найкращих в Україні комп'ютерних центрів, система дистанційного навчання.

Системність також лежить в основі організації дослідницької та конструкторсько-технологічної роботи, орієнтованої на інтеграцію навчальної, наукової та виробничої діяльності (створена структурно-організаційна система управління науковою діяльністю, наукове

товариство студентів та молодих вчених). Такий підхід обумовив високий статус і, відповідно, високий рівень продуктивності наукової роботи у ВНЗ.

3. В історії розвитку Подільського аграрно-технічного університету цінним є досвід формування освітніх систем різних рівнів та спрямувань. Одним із принципів, які лежать в основі їх формування, є принцип інтеграції професійного навчання та виробничої діяльності. Так, в університеті закладений високий потенціал масштабної та системної організації наукової роботи студентів. Ще в 1923 році організований студентський агрономічний гурток, визнаний одним із кращих на Україні (5 секцій, 104 члени), який став не лише формою популяризації наукової роботи серед студентства, а і потужним науковим осередком, який активно співпрацював з дослідними станціями, влаштовував виставки, проводив консультації для населення. Актуальність цього досвіду важко переоцінити, і лише його глибокий аналіз та визначення механізмів та логіки адекватної трансформації в умови сучасної практики професійної освіти студентів значною мірою допоможе подолати формалізм і низький рівень продуктивності наукової роботи студентів (йдеться про типові проблеми професійної освіти на рівні держави).

Системність реалізується і на сучасному етапі розвитку навчального закладу: в рамках університету створена цілісна система інститутів та коледжів, які функціонують за єдиною освітньою концепцією. Наприклад, у структуру інституту входять науково-дослідний інститут, в складі якого є лабораторія, ботанічний сад, навчально-науковий сад. Кожна кафедра має свій філіал на виробництві.

4. Заслуговує уваги досвід Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії з проблем забезпечення інтеграції теоретичної та практичної складової системи професійної підготовки вчителя. Впродовж значного періоду часу, ще у статусі педагогічного училища, навчальний заклад нарощував свій потенціал у плані практичної підготовки вчителя до професійної діяльності, відповідно сформувалась продуктивна система шляхів, технологій, форм та методів формування практичних компетенцій майбутніх вчителів, а також система взаємодії з загальноосвітніми навчальними закладами регіону.

Гармонізацію теоретико-практичних складових системи професійної підготовки вчителя забезпечує пріоритетність теоретичної складової розвитку системи, яка формується в контексті набутого досвіду практичної діяльності. Саме тому в академії створені наукові центри, філії науково-дослідних інститутів АПН України, які працюють за найбільш актуальними для розвитку освітньої системи академії напрямками.

3.2. Історія освіти та системотвірні ідеї формування цілісного освітнього простору навчального закладу, регіону

Нинішній етап розвитку освіти в Україні характеризується намаганням протидіяти формалізму та типовості у всіх сферах їх прояву, що передусім продиктовано умовами розвитку демократичного суспільного устрою та ринкової економіки. Тому актуальності набувають тенденції до забезпечення автономності, самодостатності, цілісності освітніх систем, основними механізмами формування яких є елективність, інтегративність (модульність). Саме тому сьогодні особливо активно досліджуються проблеми формування цілісного освітнього простору, що трактується: а) як умова безконфліктного продуктивного входження в європейський освітній простір; б) умова переходу на особистісно орієнтовану концепцію освітньої діяльності.

Якщо йдеться про вищу професійну освіту, то ідея цілісного простору насамперед пов'язана з формуванням умов, оптимальних для самореалізації студента в процесі його професійного становлення, формування професіоналізму на основі «Я-концепції», свого роду творення майбутньої професійної діяльності (і себе в ній), максимально інтегруючи її у власний життєвий простір.

В історії педагогіки акумульовано цінний матеріал з проблем розвитку цілісних освітніх систем на саморегулятивній основі, комплексне та глибоке трактування яких неодмінно слугуватиме мобільним чинником розвитку освіти у зазначеному напрямі.

Високий потенціал вбачаємо у пошуку варіантів забезпечення інтеграції історії освіти і проектування перспектив її розвитку, тобто важливо, щоб інтегруюче начало брало свої корні з глибин національної культури і було пов'язане з цінностями, які пройшли випробування часом і визнані як особливо значущі для народу, нації. Значно посилюють інтегруючий потенціал цінності (ідеали, культи, імена, здобутки) регіональної локації, оскільки вони безпосередньо мають відношення до історії краю, прямо або опосередковано пов'язаної з історією роду, родини конкретної людини.

Цілісний освітній простір в державі формується за рахунок інтеграції мікро просторів, які функціонують на основі єдиних концептуальних засад і, в той же час, означені особливостями кожного конкретного регіону, навчального закладу: його історією, ідеологією, пріоритетами та конкретною концепцією розвитку, рівнем та характером діяльності суб'єктів педагогічної діяльності.

Зрозуміло, що цілісний простір формується на основі базових ідей, що набувають статусу інтегруючих, системотвірних, тобто ідей, навколо яких можна реально об'єднати всіх учасників педагогічного процесу, ціле спрямувати їх діяльність у одному напрямку, при тому не нівелюючи їх особистісно орієнтованих технологій професійної діяльності, не «підганяючи» їх під один стандарт.

Пошук об'єднувачих ідей є досить складним і проблематичним. Важливо не повторити типові помилки тоталітарного соціального простору, коли ідеологічні засади позиціонувались як догма, якій неодмінно мали слідувати всі, безвідносно до результатів самовизначення кожного у їх контексті. Формула «нав'язування» безперспективна і альтернатива цій формулі одна: процес визначення об'єднувачих ідей, а також технологія їх реалізації в конкретному освітньому просторі повинні стати предметом співпраці всіх учасників освітньої системи.

Слід врахувати ще одну особливість формування простору: він повинен мати свою ідентичність, яка об'єктивується в іміджі, що буде його вирізняти з-поміж інших закладів, і саме на його основі має проектуватись самодостатня само розвивальна система, яка буде не лише відкритою для соціально-культурного простору регіону, а стане реальним суб'єктом його творення.

Однією із значущих складових іміджу навчального закладу (за логікою і його системотвірним елементом) є повна назва закладу, в тому числі і ім'я, яке йому присвоюється. За умов, коли наявність цілісного освітнього простору не була актуальною проблемою освітньої системи, присвоєння навчальному закладу імені визначної людини було радше загальноприйнятим формальним актом, аніж фактором формування відповідного освітнього простору, що вирізняє його з-поміж інших закладів такого типу, надає йому відповідного ідеологічного забарвлення, спрямованості розвитку. Про формальність означеного процесу може свідчити, до прикладу, той факт, що як студенти, так і викладачі ВНЗ мало знали про людину, ім'я якої носив навчальний заклад, його життєвий шлях та професійні здобутки не були об'єктом підвищеного інтересу, пов'язаним з власним процесом професійного становлення та саморозвитку. У кращому випадку у цьому ВНЗ студенти могли отримати додаткову інформацію, що стосується життя та діяльності цієї визначної людини у відповідному музеї закладу, на стендах, під час проведення конференцій з приводу ювілейних дат, тощо. Але все це була більшою мірою інформація для запам'ятовування, а не реальний засіб розвитку освітньої системи, підвищення якості професійного становлення спеціаліста (найвища ціль освітньої системи).

Назва закладу – основа іміджу, а це значить, що в ній акумулюються головні цінності та самобутність освітньої системи, що складає її суть і вирізняє від інших. Важливо визначити, в який спосіб назва навчального закладу з позиціонуванням імені людини, яка складає частину цієї назви, може виступати об'єднуючим фактором закладу, одним із системотвірних елементів системи, її цілісного освітнього простору.

Оскільки формулювання назви закладу – це більшою мірою стандартизований процес, який визначає його головне функціональне призначення, то присвоєння йому відповідного імені – добровільний, творчий, тобто такий, який потребує об'єднання зусиль всіх членів колективу, в результаті якого реально продукуються об'єднавчі ідеї, які мають непересічну цінність для формування освітньої системи як цілісності, забезпечення узгодженої взаємодії всіх суб'єктів системи у реалізації базових завдань даного закладу. Неформальність процесу може забезпечити лише процедура присвоєння, в результаті якої проектується спільний пошук найвищих цінностей конкретної освітньої системи. На етапі, коли ім'я, що присвоюється закладу, визначено заздалегідь, важливим є колективний процес його осмислення в системі, визначення механізмів та технологій об'єктивації в системі, забезпечення на цій основі перспектив її розвитку.

Надзвичайно важливим вважаємо той чинник, що людина, ім'я якої присвоєно навчальному закладу, має безпосередній стосунок до нього, тобто на якомусь етапі його функціонування вона сама долучалась до творення системи і зафіксовані значущі наслідки її діяльності стосовно (або в рамках) саме цього закладу. Звідси з'являється суб'єктивне ставлення до людини, що має безпосередню причетність до закладу, розуміє систему зсередини, її реальні набутки сприймаються як свого роду «цеглинки» спільної будови. Закономірно, що розуміння історії розвитку закладу (а не формальне знання інформації про етапи становлення) допоможе не лише вірно визначити перспективи його розвитку а і зберегти та розвинути самобутність закладу, повною мірою реалізуючи закладений інтелектуальний, науковий, культурний потенціал, теорію та практику професійної освіти саме цього навчального закладу. Також це може бути ім'я людини, що не має безпосереднього відношення до навчального закладу, але основні її ідеологічні, життєві та професійні позиції є співзвучними з концептуальними позиціями розвитку конкретного навчального закладу і сприймаються членами відповідного колективу як стратегічні орієнтири на перспективу.

Важливим чинником цілісного освітнього простору буде виступати не ім'я людини як таке, а намагання осмислити кожним суб'єктом освітньої системи її життєву ідеологію, філософію та технологію її реалізації у комплексі всіх складових, систему професійної діяльності та ін. через призму власного життєвого та професійного простору. Саме цей процес проектує необхідність активного професійного спілкування всіх учасників педагогічного процесу навколо означених проблем, в результаті якого виробляються спільні цінності, формується потреба об'єднання зусиль і їх спрямування на вирішення глобальних проблем навчального закладу. Активна взаємодія членів колективу сприяє пізнанню одним одного, зближенню фундаментальних позицій професійної діяльності, формуванню потреби та вмінь працювати «в команді», відчувати свою причетність до визначення стратегії і тактики розвитку навчального закладу, цілеспрямованої їх реалізації.

З означених вище причин безперспективним є формування з людини «ідола» і запровадження стратегії, розробки механізмів поклоніння. І не тільки тому, що кожна людина – жива істота і їй неодмінно притаманні недоліки та помилки, а і тому, що ідеалізація у будь-якому варіанті спонукає до запам'ятовування кимсь вироблених ідей, ідеологічних та життєвих позицій, неусвідомленого слідування їм (у кращому випадку), а не самовизначення у їх контексті. Очевидно, тут будуть представляти вищу цінність не лише конкретні наслідки діяльності людини, а і процес їх творення (ідеологія життя і професійної діяльності, процес пошуку істини та шляхів її об'єктивації у просторах, в яких себе реалізує ця людина). Лише за такої умови досвід визначної людини та її соціально, культурно, професійно значущі набутки стануть дієвим чинником самовизначення та саморозвитку викладача та студента. Тим самим не буде провокуватись конфлікт між реальним досвідом викладача, студента і ідеями та цінностями іншої людини, які він вивчає і сприймає як чужі для себе, а значить і практично недосяжні.

Важливо, щоб процес прийняття імені людини, як титульної складової навчального закладу, проектувався цілеспрямовано і поетапно, був забезпечений відповідною науково обґрунтованою концепцією і, безперечно, базувався на володінні інформацією стосовно його

життя та діяльності, реальному рівні та особливостях ставлення до цієї особи всіх членів колективу. Діагностичні процедури дозволять також визначити проблему, яка може досліджуватись в контексті життєтворчості та професійної діяльності людини, ім'я якої носить навчальний заклад, і яка в той же час є особливо актуальною для викладачів. Тобто важливо не стільки дотриматись традиційної логіки вивчення доробку визначної особистості (біографія, етапи становлення, наукові інтереси, професійна діяльність і т. д.), скільки відшукати тему, яка буде співзвучна з особистісними та професійними потребами переважної більшості членів колективу, що і викличе пізнавальний інтерес, актуалізує власний досвід діяльності.

Візьмемо до прикладу Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка (ім'я першого ректора, з яким пов'язаний процес становлення університету). Можна спроектувати декілька напрямків роботи, орієнтованих на формування цілісного освітнього простору, об'єднання всіх суб'єктів освітньої системи навколо спільного наукового, професійного пошуку.

На етапі становлення ринку освітніх послуг, який однаковою мірою стосується всіх типів та рівнів навчальних закладів, актуалізується проблема професійного зросту викладача, забезпечення його конкурентоспроможності, здатності працювати за новими освітніми стандартами. Йдемо до освіти, за якою центром системи і, відповідно, основним суб'єктом оцінювання її якості, буде студент, зацікавлений, в свою чергу, отримати такий рівень освіти, який забезпечить його конкурентоспроможність на ринку праці. Принципово інша технологія освіти формує ситуацію, за якої у виші зможе працювати лише викладач професійний, який може продуктивно організувати педагогічний процес, бути прийнятим студентом як за особистісними, так і професійними характеристиками.

Надзвичайно цінним є осмислення проблеми в контексті досвіду іншої людини, яка досягла висот професійної майстерності (особливо поважне ставлення викликає історичний досвід, тобто досвід, перевірений часом, який не сприймається як експериментальний, ситуативний, що виконується на чиєсь замовлення).

У багаточисленних спогадах про І.Огієнка відзначається його високий професіоналізм як викладача, лектора. Отож, високий професійний стандарт в роботі викладача може стати предметом спільного наукового пошуку всіх членів колективу, оскільки складові успіху можуть бути екстрапольовані на діяльність викладачів будь-якої фахової спрямованості. Особливо цінною є можливість об'єднання зусиль філософів, психологів, педагогів, соціологів, культурологів, істориків, лінгвістів, методистів та ін. у комплексному, глибокому аналізі професійної діяльності викладача та чинників, що обумовлюють її якість. У будь-якому разі не може йтися про наслідування якихось навіть самих довершених зразків (цей процес непродуктивний в своїй основі), загальні висновки та ідеї повинні бути осмислені через призму власного досвіду діяльності і на їх основі самостійно розроблені механізми та процедури удосконалення своєї технології педагогічної діяльності.

Реальний науковий пошук неодмінно обумовить потребу викладачів шукати адекватні форми професійного спілкування: дискусійні клуби, теоретичні семінари, наукові конференції, тренінги та ін. За таких умов означені форми перестануть бути формальними акціями, коли кожен викладач повідомляє свої наукові доробки (або і імітує їх), не викликаючи потреби у спільній комунікативній взаємодії, необхідності об'єднання зусиль навколо спільних проблем. Закономірно, що науковий пошук викладачів викличе потребу у доєднанні зусиль студентів (ефективний педагогічний процес – це суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача та студента). Окрім того, для студента – майбутнього вчителя, проблема майстерності викладання є так само актуальною. Таке масштабне об'єднання зусиль всіх суб'єктів освітньої системи:

- формує спільне інтелектуальне поле, що значною мірою визначає якість цілісного освітнього простору навчального закладу;
- формує сприйняття людини, іменем якої названий навчальний заклад, як значущого орієнтира у розвитку освітньої системи, власного досвіду професійної діяльності;

- формує почуття патріотизму до навчального закладу, в якому працює викладач, відчуття своєї причетності і відповідальності за його загальні якісні показники, імідж, статус і т.д.;
- забезпечує значущість результатів спільного наукового пошуку, психологічну та предметну готовність до їх масової реалізації на практиці;
- формує спільну базу фундаментальних позицій, що лежать в основі розвитку освітньої системи і слугують орієнтиром розвитку індивідуальних технологій професійної діяльності викладача.
- формує стиль міжособистісних відносин (суб'єкт-суб'єктної взаємодії викладача та студента).

Означена тема для спільного наукового та професійного пошуку неодмінно обумовить потребу у дослідженні інших проблем в контексті життя та діяльності І.Огієнка. Це можуть бути проблеми рівня: 1. Українська мова для І.Огієнка як основа життєвого простору, через який проходять всі особистісні смисли. 2. І.Огієнко як автор християнської філософії служіння народові «Працюймо всі для свого рідного народу, щоб він став вільним і міцним»). 3. Основи формування базових цінностей та життєвої ідеології всупереч загальноприйнятим стандартам та орієнтирам. 4. Інтеграція життєвих та професійних смислів в процесі життєздійснення І.Огієнка. Таких проблем можна змодельовати багато, головне, щоб вони були співзвучними з професійними та життєвими проблемами викладачів, студентів певного навчального закладу, щоб їх дослідження проходило не як абстрактний науковий пошук (дослідження заради дослідження), а в контексті власного досвіду, тобто трактувався як реальний засіб удосконалення власного життя і професійної діяльності як її значущої складової.

Через такі форми роботи формується ставлення до особистості людини, ім'я якої присвоєно навчальному закладу, її життя та діяльності як свого роду іманентної складової освітньої системи, орієнтує її розвитку. Водночас формується і відповідальність, потреба орієнтуватись на високі задані стандарти, які добровільно обирались всіма членами колективу.

Зазначена позиція унеможливить насадження зразків інноваційної освіти безвідносно до особливостей системи, що історично склалася і функціонує на даний період. В процесі модернізації освіти саме досвід буде первинним, він буде осмислюватись в контексті інноваційних стандартів і проектуватиметься процес сходження до інноваційної освіти з максимальним збереженням позитивних досягнень і специфіки професійної діяльності суб'єктів освітньої системи даного навчального закладу, логіки та самотутності її історичного розвитку.

3.3. Концепція вивчення педагога, пов'язаного з розвитком освіти регіону, навчального закладу (Іван Огієнко: потенціал високого професіоналізму і життєтворчості)

Глибоке вивчення життєвого та професійного шляху видатної людини, ім'я якої пов'язане з містом, де живе студент, університетом, в якому він учиться, може реально стати чинником формування життєвої стратегії, спонукою його професійного зростання.

Важко переоцінити у цьому аспекті значення педагогічної, наукової та просвітницької діяльності І.Огієнка. Інтегрально вони демонструють логіку життєвого шляху людини, яка власноруч створила модель високого духовного ідеалу українця, науково обґрунтувала шляхи його трансформації на площину освітнього процесу і самостійно реалізувала на практиці як будучи на посаді вчителя комерційної школи, професора, ректора університету, міністра освіти УНР, так і митрополита української церкви. І перебуваючи у всіх цих іпостасях, І.Огієнко демонстрував високу майстерність, успіх у всьому, за що брався (визнаний одразу або і через значний період часу). В літературі зустрічаємо такі оцінки його величі: «титан думки», «великий світильник рідної культури», «духовний велетень».

І.Стус у 1982 році написав: «Його праця містить у собі такі тривкі і вічні вартості, що з них повними пригорщами будуть черпати грядущі наші покоління. І виховуючись на жертвенному його прикладі, наші нащадки будуть далі промощувати українській правді шлях у

світ аж до кінцевої її перемоги» [51, с. 120]. І.Огієнко не лише творив «вартості», яким важко скласти ціну навіть сьогодні, він їх сповна сповідував і робив надбанням масових аудиторій слухачів різного рівня. Один з його учнів, колишній студент Київського університету Св. Володимира Віктор Петров згадує, що студентська аудиторія після прочитаної лекції (на той час І. Огієнку виповнилось 33 роки) аплодувала з небувалим ентузіазмом, це була «найблискучіша лекція з усіх доцентських лекцій тих часів в університеті».

О. Пащенко у замітці «Як зародився Державний Український Університет у м. Кам'янці на Поділлі» згадує про візит І.Огієнка до адміністративного центру Подільської губернії (1918 р), де він читав лекцію «Українська культура» у міському театрі «Замовчали ті, хто не вірив, що можна «малоросійським» викладати науку. Захоплені були всі, хто чув кольоритну промову проф. Огієнка. Перед очима пробігали одні образи за другими поборників нашої культури, зазначались трудні етапи розвитку її. Довго потім пригадувались ці промови, і як тільки хто з ворогів починав доказувати свій погляд на «малоруське наречіє», то лиш стоїло нагадати лекцію проф. Огієнка, щоб прихильник «наречія» більше про нього не згадував» [69, С. 2-3].

Ми часто намагаємось розшифрувати формулу успіху людини, яка досягає висот у будь-якій сфері професійної діяльності, педагогічній у тому числі. На перший погляд здається, що якби детально і поетапно була описана робота, яка вінчається такими високими результатами, то її можна було б повторити і забезпечити собі прогнозований успіх. І сьогодні спостерігається тенденція (зокрема, це стосується впровадження інноваційних освітніх технологій), яка полягає в тому, щоб відтворити на практиці створені успішними педагогами зразки побудови навчально-виховного процесу за новими технологічними схемами. Приреченість означеного підходу неважко довести, аналізуючи педагогічну діяльність педагогів рівня І.Огієнка. Успіх його як лектора досягнуто не тим, що він колекціонував і відтворював або копіїлював тексти лекцій, створені до нього і апробовані висококваліфікованими фахівцями. Професор йшов до студентів зі своєю «правдою», добутою власноруч, яка позиціонується як результат теоретичного осмислення, наукового пошуку, перевірки практикою життя. Це була не інформація з теми, що вивчається, яку треба передати студенту, це були власні ідеї, переконання або ті, що пройшли особистісну «обробку» і «привласнені» відповідно зі своїми смислами. Звідси і небайдужість до того, про що говориш, високий емоційний заряд, який «захоплює у полон» студента, примушуючи його думати, актуалізувати свій досвід, уявлення про проблему, що вивчається, проектувати подальший шлях пошуку істини.

Означена позиція лектора є неодмінною умовою формування спільного інтелектуального поля, в рамках якого здійснюється реальна взаємодія (суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини) учасників педагогічного процесу як на рівні інтелектуальної роботи, так і емоційної, особистісної. «Небувалий ентузіазм», з яким студенти аплодували лектору, є результатом вдячності за роботу, яка викликала високу інтелектуальну напругу і, відповідно, задоволення як від самого процесу навчання, який був за своєю суттю захоплюючим, так і факту самореалізації, самоствердження, який є неодмінним продуктом такого рівня роботи.

Тому і концепція професійної діяльності І.Огієнка як педагога була не «списана» з підручників, не перейнята у колег, а створена самостійно і найвищою умовою її успіху було власне «Я»(особистісне і професійне), що було центром концепції, а значить і складало її суть, забезпечувало ефективність реалізації.

Українська мова (основа діяльності І.Огієнка як викладача) була для нього не просто професією, вона була його життям, через неї проходили всі особистісні, а значить і життєві смисли: ідеали, цінності, професійні пріоритети, основа формування власного життєвого простору. Важко вербально означити, що для І.Огієнка є мова, варто проаналізувати декілька введених ним формул, в яких акумулюється міра значущості, глибина та весь спектр емоційних ставлень: «Рідна мова – то найважливіша основа, що в ній зростає духовно і культурно кожний народ. ...рідна мова – то сила культури, а культура – сила народу. Тому зрозуміло, що всі культурні народи ставляться до своєї рідної мови з найбільшою святістю, з найчуйнішою опікою. Мова – серце народу: гине мова – гине народ» [56, с. 3]. Йдеться про

сприйняття мови не як самоцінності, що представляє відповідну науку - мовознавство і відповідний аспект людського життя (слугує засобом міжособистісного спілкування). Мова – це сама якість, повноцінність життя, через неї трансформуються найвищі духовні цінності, формується відчуття своєї приналежності до нації, відповідальності за державу, що є твоєю Батьківщиною. І.Огієнко представляє довершену філософію мовної культури, розробляє механізми та форми оволодіння нею українцем.

Тому І. Огієнко не просто виконував професійні функції вчителя, викладача, науковця, він виконував високу місію, не замовлену кимось, а визначену для себе як єдино вірну. Саме з такою мовною компетентністю він ішов до слухача: школяра, студента, дорослого. Це не була формальна оповідь про основи українського правопису або історичні передумови його творення, це було спілкування зі слухачем (реальне або на рівні емоційної взаємодії), що було продуктом реалізації потреби поділитись своїм розумінням проблеми, передати свої відчуття, небайдужість. В такий спосіб створювалось емоційне інтелектуальне поле, насичене позитивною енергетикою, в якому формувалась спільність людей, об'єднаних високою ідеєю, яка сприймалась не лише як пізнавальна, а і як життєва цінність, що продукувала потужний мислительний процес як основний механізм «привласнення» слухачами інформації, яку пропонує лектор.

А що стосується ораторського мистецтва лектора, то його, зрозуміло, не можна повною мірою технологічно відпрацювати, навчившись говорити голосно, розбірливо, із правильними інтонаціями. Так само емоційність мовлення не піддається формальній обробці, вона є продуктом небайдужості лектора, його особистісного ставлення до того, про що він говорить. Будь-яка імітація у цьому плані приречена, оскільки вона є неприродною, а значить викликає додаткову напругу і, зрозуміло, втому від такої роботи. До того ж, всяка неприродність легко розпізнається студентом і викликає недовіру до викладача а, значить, і весь спектр відповідних реакцій.

Освіта для І.Огієнка – шлях поетапної реалізації високих духовних цілей. Концепція його педагогічної позиції вибудовувалась як програма служіння українському народові («Працюймо всі для свого рідного народу, щоб він став вільним і міцним»), саме ця позиція і стоїть на вершині ієрархії духовних і життєвих цінностей.

Очевидно, що професійна поліфункціональність є також значущою складовою успіху І.Огієнка як лектора: ідея, як результат логіки осмислення життя, мала можливість отримати глибоку і всесторонню наукову інтерпретацію в процесі пошукової діяльності і, відповідно, бути донесеною широкому колу слухачів. І І.Огієнко не міг не розуміти, що основи мовної культури треба формувати з дитячих літ – тому така кількість праць і навіть підручників, підготовлених для школи, що супроводжувались відповідними рекомендаціями, зверненнями, заповідями, адресованими вчителю. Школа – це лише одна ланка освітньої системи, реформації будуть непродуктивними, якщо не змінити саму систему, заклавши підвалини забезпечення повноцінної освіти для людей (значна кількість ідей реалізована на посаді міністра), якщо відповідно не переорієнтувати систему професійної підготовки вчителя (посада ректора університету): коло практично замикається, оскільки охоплені всі складові системи. Ідеї «матеріалізувались» у конкретних проектах реформування системи освіти, школи, університету, програми вивчення української мови. І ідея плекання рідної мови, що кваліфікувалась як умова повноцінної освіти будь-якого рівня та напрямку – червоною ниткою проходить через весь цей життєвий і професійний простір, слугуючи свого роду його системоутворюючим компонентом. Якого інтелекту і працездатності має бути людина, щоб оволодіти такою глибою людською діяльністю, залишивши на кожному етапі її «продукти», які ще мають бути відповідним чином оцінені сучасними і майбутніми дослідниками..

Предметом наукового інтересу має стати феномен Огієнка, оскільки неабияку цінність представляє пізнання життя людини, яка створила себе і реалізувала, слугуючи одній ідеї – як допомогти своєму народові стати могутнім і вільним. Інтерес представляє сам шлях життєздійснення людини, філософський, психологічний, педагогічний аспекти її формування, до того ж не автономно, а інтегруючи всі ці знання в єдине ціле, що дасть розуміння суті

людської природи, що реалізує себе за такими високими життєвими стандартами. І попри те, що ми спостерігаємо неоднозначність сприйняття і оцінки ідеології та діяльності І.Огієнка навіть нашими сучасниками, жоден науковець, жодна людина, що має достатні орієнтації в проблемі, не може заперечити того факту, що життя, освячене високою ідеєю і безпрецедентною працездатністю, жодною мірою не орієнтоване на якісь корисні, прагматичні цілі з позиції власного благополуччя, особистісних амбіцій, або інтересів регіональних чи якихось ідеологічних об'єднань. Його життя – це істинне служіння народові України. Це був не просто усвідомлений вибір з існуючих на той час ідеологій, означена ідея – це результат власного пошуку життєвих смислів і формування на їх основі своєї концепції повноцінного життя.

І лише зараз, у суспільстві, що визначає свій розвиток за демократичними принципами, де уже мирно співіснує багато ідеологічних схем його розвитку, з'явилися критерії, що визначають цінність ідеї не з позиції її співпадання з ідеологією, яка визнана як єдино вірна, а з позиції логіки, аргументованості, реальності та перспективності зробленого вибору, її значущості для розвитку держави. За таких умов І.Огієнко довів би свій вибір сповна.

Істини, якого б рангу вони не були, якої б сфери не торкались, перевіряються часом. Читання творів І.Огієнка постійно супроводжується відчуттям, що вони відносяться не до початку віку минулого, а що вони написані сучасником і йдеться у них про наші проблеми освіти, школи, мовної культури. Як сказав проф. С.Ярмусь, «Щодо самого мислительського, учительського, архієрейського, проповідничого та громадського покликання у сенсі служіння народові, митрополит Іларіон звершував усе це послідовно. У цьому його служіння було безпрецедентним і винятковим. Тут усе своє оригінально ідейне він, звичайно, звершив. Це він поставив перед нами християнську філософію служіння людині! А вже конкретна інтерпретація і реалізація її – це така справа, яка залишається відкритою кожному, хто відчуває в собі покликання займатися цим» [51, 120].

Нікого не треба переконувати в тому, що поле для подальших наукових пошуків широкі і благодатне.

3.4. Огієнко про потенціал рідної мови у формуванні цілісного освітнього простору в навчальному закладі

Як уже зазначалось, проблема формування цілісного освітнього простору на різних рівнях його реалізації (держави, регіону, навчального закладу) не є принципово новою, багато ідей у її контексті можна виділити, аналізуючи як твори педагогів різних часів, так і практику творення освітніх систем в історичному розрізі. Йдеться про освітнє середовище, що формується на основі спільних, єдино визнаних усіма суб'єктами системи цінностей, що складають ідеологію як творення освітньої системи, так і перспектив її розвитку (ця спільність може бути означена по-різному).

Закономірно, що в основі цілісного простору має бути інтегруюче начало, тобто ідеї, позиції, цінності, що здатні об'єднати всіх і стати основним локомотивом розвитку системи. Аналізуючи варіанти концепцій формування єдиного освітнього простору як в історії освіти, так і на сучасному етапі її розвитку, неважко дійти висновку, що їх умовно можна поділити на два рівні: декларативні (які містять багато ідей, що проектують бажану модель системи, однак, не характеризуються цілісністю і не виступають реальними механізмами її формування, інструментами моніторингу якості) і реальні, конструктивні, яким характерна чітка, ясна інтегруюча ідея, рівень реалізації якої можна легко діагностувати на практиці.

Переконливим прикладом другого варіанту бачення основи для формування освітньої системи як цілісності, що має само розвивальний потенціал є філософська позиція та практика формування освітніх систем І.Огієнка.

Глибоке фундаментальне дослідження української мови, що концентрує в собі не лише лінгвістичні основи, а і її філософські, культурологічні пласти, дало можливість автору визначити потенціал рідної мови у формуванні цілісного освітнього середовища. Його позиції у

цьому аспекті можна класифікувати як архіактуальні, тобто такі, які сьогодні можна безпосередньо використати в теорії та практиці формування цілісного освітнього простору в державі, навчальному закладі.

Проаналізуємо окремі позиції І.Огієнка стосовно його сприйняття та тлумачення сутності рідної мови, зокрема, її об'єднавчого (інтеграційного) потенціалу, здатності до формування цілісного простору.

Рідна мова трактується як основа формування духовно та культурно означеної, самодостатньої спільності людей, здатної до перманентного саморозвитку, а також як – «основа», «найміцніший цемент», тобто як сам фундамент спільності, і в той же час як фактор її творення – умова формування «всенародної свідомості», «державності як найвищої громадської організації», «оруддя духовної культури», «єдності народу», «свідомої нації».

Червоною лінією прослідковується позиція І.Огієнка стосовно того, що найбільш значущим суб'єктом формування спільності людей найвищого рівня є школа (загальноосвітня, професійна), оскільки вона закладає основи формування особистості, а також вона виступає осередком, свого роду цілісним простором, який акумулює в собі базові цінності такої спільності як нація, народ, держава.

Тому концепція сучасної школи має базуватись на позиції формування освітнього простору як цілісності, основу якого творять цінності, які повною мірою співвідносяться з цінностями простору, що формується на рівні держави.

У цьому контексті можна проаналізувати ідею трактування рідної мови як системотвірної цінності, основи формування оптимального освітнього середовища, що буде гармонувати з загальнонаціональним соціально-економічним простором і водночас виступати дієвим чинником його творення та розвитку. Важливість такого підходу ми вбачаємо в тому, щоб не задекларувати ряд цінностей, що мають регулювати формування середовища (традиційний варіант: цінності вірні, але вони не виступають механізмами розвитку), а вибудувати їх систему, в якій будуть фіксовані зв'язки та залежності між її компонентами. Необхідно забезпечити позицію, за якої уже самі цінності будуть мати ієрархічну будову і стратегічно проектувати загальний напрямок їх реалізації.

Якщо змодельовати загальноосвітню систему, на вершині якої позиціонується така цінність як рідна мова, то можна відповідно до цього і спроектувати освітнє середовище.

Ми лише спробуємо аспектно означити характер залежностей, які будуть мати місце за такої моделі:

1. Орієнтація на мовний розвиток особистості сприяє гармонізації внутрішнього та зовнішнього «Я» особистості. Вербальна складова самовираження особистості дитини є надзвичайно значущою для її само актуалізації у всіх аспектах. Це, в свою чергу, виступає стимулюючим началом для різностороннього спілкування з людьми, інтенсифікації роботи з інформацією (в основі – мовна мобільність та мовна культура).

2. В основі особистісно орієнтованої освіти – діалогічна форма навчання, інтерактивні методи, навчання як «взаємодія досвідів» того, хто вчить і того, хто вчиться. А це значить, що мова, безвідносно до навчального предмету, виступає головним інструментом забезпечення взаємодії, яка відображає саму суть інноваційної освіти.

3. Орієнтація на розвиток мовної культури – це орієнтація на розвиток духовного освітнього, життєвого простору як у навчальному закладі, так і поза ним. Культура мовлення педагога в свою чергу проектує і відповідний рівень його взаємовідносин зі студентом (учнем): можна диктувати набір правил поведінки та норм ввічливого спілкування, а можна закладати відповідні мовні алгоритми, що за своєю суттю визначають рівень та характер спілкування та взаємовідносин з іншими людьми.

4. Достатній рівень мовної культури та небайдужість до її розвитку відкриває перед студентом (учнем) глибинні пласти гуманітарних наук, обумовлюючи потребу в читанні літератури будь-якого рівня, особливо художньої. Молодь мало читає художню літературу, ще й тому, що вона більше орієнтована на саму інформацію, аніж на форму її представлення. Поетичні, художні образи, досконалість мовного стилю, вміння через слово відчутти іншу

людину, пережити ситуацію, поміркувати про себе у її контексті, помилуватись досконалістю, самотуністю мовних «перлинок» – все це перестає бути доступним сучасній молодій людині.

5. Ідея культивування рідної мови формує у студента (школяра) ставлення до неї як атрибуту національної культури, а значить і держави як її носія. Патріотизм, небайдужість до національних цінностей та їх розвитку, небайдужість до соціально-економічної ситуації, що формується в державі, а також відчуття небайдужості, особистісної причетності до всіх соціально значущих процесів, активна життєва позиція – безпосередньо пов'язані із спектром цінностей, що визначають ставлення людини до рідної мови. Формується ставлення до держави як території споріднених цінностей, пов'язаних з відчуттям нації як родини (де люди близькі один одному, розуміють один одного на духовному рівні, а не тільки обмінюються інформацією).

6. Освітній заклад може привносити свої особливості, технології розвитку рідної мови, культури міжособистісного спілкування. Норми, традиції, визначені самим колективом, надають більшу своєрідність навчальному закладу, відчуття «своєї території». Почуття патріотизму не формується на голому місці. Не можна любити державу, а не любити свою родину, місто, в якому ти живеш. Тому освітній заклад – це свого роду «територія», на якій формуються і через яку відповідно транслюються всі ключові цінності, що визначають ставлення людини до держави, найвищих національних цінностей.

Доцільність означеного вище підходу полягає передусім у тому, що ключова ідея, окрім формування системи цінностей, виключення випадкових або тих, що не співвідносяться з базовими, полягає ще й у тому, що за такої концепції набагато продуктивнішим буде і процес моніторингу адекватності спрямування системи, а також її якості на кожному етапі розвитку.

Ми далекі від того, що всі концепції розвитку навчальних закладів мають бути однаковими, тобто формуватись на основі зазначеної вище ключової ідеї, демократизація суспільства передбачає формування освітніх систем різного типу і це є її неоціненним здобутком. Водночас, немає необхідності доводити, що якщо система формується відповідно до сучасних державних стандартів, вона неодмінно має бути національно означеною, і яка б базова ідея не творила її основу, проблема культивування рідної мови буде трактуватись у її контексті.

І звернення до теоретичних позицій І.Огієнка та досвіду його освітньої діяльності буде слугувати надзвичайно важливим чинником як вивірення правдивості ідеї, випробуваності її часом, так і проектування перспектив реалізації в сучасній освітній ситуації.

3.5. Гуманістична парадигма – основа проекту школи нового типу за Софією Русовою

Теоретичний доробок видатного українського педагога Софії Русової, діяльність якої безпосередньо пов'язана з Поділлям (викладач педагогіки Кам'янець-Подільського університету) важко переоцінити з позиції теорії і практики освітнього процесу, орієнтованого на природу відповідність, реалізацію особистісного потенціалу дитини.

Правильність сучасного курсу розвитку освіти можна вивіряти по ключових ідеях та фундаментальних проектах формування школи нового типу, які ініціювали прогресивні педагоги в різні історичні періоди та за різних соціально-економічних умов. Попри різність проектів та технологічних схем їх реалізації, можна виокремити єдине фундаментальне начало, що завжди слугувало механізмом пошуку нової школи – це проєкція навчального середовища, оптимального для розвитку дитини у складний і найбільш сенситивний період становлення її як особистості, забезпечення повноцінності життя дитини, формування її здатності до самореалізації.

Вище означені ключові позиції прослідковуються у всіх педагогів, що долучились до формування гуманістичної педагогіки, яка сьогодні набула ознак особистісно орієнтованої освітньої парадигми і вперше в Україні складає основу державної політики в сфері освіти. І хоч проекти нової школи, що створювались донині, в переважній своїй більшості так і залишились «на папері», або реалізовані фрагментарно, епізодично чи в рамках окремих навчальних

закладів, вони є безцінним надбанням вітчизняної педагогіки і у значною мірою можуть не лише збагатити сучасну педагогічну теорію і практику, а і слугувати методологічною основою, що забезпечить правильність орієнтацій наукового пошуку у зазначеному аспекті.

Варто також зазначити, що в умовах інтеграції в європейський освітній простір, тобто прийняття загальноєвропейських освітніх стандартів, важливо не «розчинитися» в потоці інтеграційних процесів і не втратити національне «обличчя» освіти, тобто те безцінне надбання, яке формувалось саме для українського народу, максимально враховуючи його менталітет, цінності, особливості світосприйняття, а також історію та культуру.

Важливо, щоб у вивченні історії, в тому числі педагогічної, ми перейшли від концепції нагромадження в пам'яті фактів, подій, процесів до формування вміння їх правильної інтерпретації з позиції власних уявлень про педагогічний процес та основи забезпечення його продуктивності. В іншому разі, особистісно орієнтована освіта залишиться лише декларацією, студент буде про неї вчити, але це зовсім не значить, що автоматично вона стане надбанням його власної професійної практики або буде хоч якось впливати на її формування.

Історія педагогіки фіксує велику кількість проектів формування школи нового типу. Вони належать різним авторам і відносяться до різних часових періодів. Якщо означені проекти вивчати як самодостатню автономну інформацію, то надзвичайно цінні знання можуть стати свого роду «баластом», який не буде мати безпосереднього відношення до формування власної професійної діяльності. Ми виходимо з переконання, що студенту необхідно допомогти зрозуміти значущість означених проектів та проаналізувати їх сутність у контексті сучасної моделі інноваційного освітнього закладу. В процесі аналізу доходимо висновку, що попри різність проектів та технологічних схем їх реалізації, можна виокремити єдине фундаментальне начало, що завжди слугувало механізмом пошуку нової школи – це проекція навчального середовища, оптимального для розвитку дитини у складний і найбільш сенситивний період становлення її як особистості, забезпечення повноцінності життя дитини, формування її здатності до самореалізації. Вище означені ключові позиції прослідковуються у всіх педагогів, що долучились до формування гуманістичної педагогіки, яка сьогодні набула ознак особистісно орієнтованої освітньої парадигми і вперше в Україні складає основу державної політики в сфері освіти. І хоч проекти нової школи, що створювались донині, переважною більшістю так і залишились «на папері», або реалізовані фрагментарно, епізодично чи в рамках окремих навчальних закладів, вони є безцінним надбанням вітчизняної педагогіки і великою мірою можуть не лише збагатити сучасну педагогічну теорію і практику, а і слугувати основою для пошуку студентом власної моделі організації освітньої діяльності.

Зазначені вище положення можна продемонструвати на основі аналізу творчості Софії Русової, зокрема її статті «Нова школа», в якій автор формує свій проект школи, торкаючись найбільш важливих, ключових позицій формування школи для дитини з врахуванням її іманентних потреб, особливостей розвитку.

Передусім С.Русова визначає місце та значення школи як соціальної інституції для держави, людини, їх добробуту та процвітання. «Велике слово – школа! Се скарб найкращий кожного народу, се ключ золотий, який розмикає пута несвідомості, се шлях до волі, до науки, до добробуту». Важливо, щоб студент мав можливість поміркувати над тим, чи маємо у нинішньому суспільстві усвідомлення такої високої місії школи, такої її значущості в соціальному розвитку, чи складає це пріоритет державної політики, а також поміркувати над тим, як студент особисто розуміє та визначає місію школи в державі, чи є усвідомлення сутності школи як середовища, в якому «вирощуються» найвищі цінності – духовність, інтелект, інтелігентність людини, формується національна еліта. Такого рівня визнання ролі школи може привнести лише педагог, який і сам в це вірить і переконаний у власній значущості у виконанні даної місії. Його переконання, і відповідна до них професійна позиція, неодмінно трансформуються в адекватні ставлення школярів, які будуть сприймати школу як свій другий дім, реально відчуючи його співтворцями. Іншого шляху змінити ставлення до школи немає. Директивними шляхами і навіть матеріальним стимулюванням школу не змінити, бо єдиним творцем педагогічного процесу виступає вчитель і основу продуктивності педагогічного

процесу складають не матеріальні блага школи або нові навчальні програми (їх значення ми не применшуємо), а здатність вчителя забезпечити оптимальний варіант співпраці зі школярем з вирішення завдань навчально-виховного процесу. Тому визначення значущості школи в соціальному та економічному розвитку держави, зафіксоване в підручнику – це один рівень сприйняття інформації, а визначене на початку ХХ ст. і яке є співзвучне з нашим часом, примушує замислитись і зробити для себе особистісно значущі висновки або продовжити пошук відповіді на питання, використовуючи інші джерела інформації.

Тим більше, що претензій до школи тої доби не менше, ніж до нинішньої «Але сучасна українська школа не дає дітям освіти, бо суперечить усім вимогам педагогічної науки, всім потребам народного життя; вона калічить розум і душу дитини, одриває дитину від родини і несвідомо кидає на розпутьті без усякого виховання, без повної освіти; вона не відповідає національному духовному складові українського народу, й народ зневірився в сій школі й не надає їй такої вартості, яку мусить мати справді народна школа» [68, с.207].

Виявляється, що уявлення про школу у принципових позиціях збігається, бо в основі ідея – формування школи «для дитини», значить і основними критеріями її «правильності» будуть виступати позиції, що сприяють формуванню умов, оптимальних для формування особистості дитини, її життєвого простору, здатності до самореалізації.

Важливо проаналізувати основні ідеї, що лягли в основу бачення С.Русовою школи нового типу. Передусім, це мета: «Нова школа кладе собі за головну мету – збудити, дати змогу виявити самостійним творчим силам людини» [68, с.208]. Ніби йдеться про школу сучасну, що позиціонує перехід від школи класичної, знанневої до особистісно орієнтованої, в основі якої – формування особистості, що вміє вчитись, готової до самостійної творчої діяльності.

Якщо проаналізувати сутність особистісно орієнтованої освіти та умови її забезпечення, то неважко дійти висновку, що Софія Русова достатньо точно відобразила її основу, використовуючи при цьому інші терміни. Орієнтація на особистість дитини, її навчальний і життєвий досвід та необхідність включення його в пізнавальний процес представлено в статті такою тезою «Як нема в садку двох кущів однаковісінських, так нема в класі двох дітей з однаковими почуттями, думками, здібностями». Почуття, думки та здібності і складають суть досвіду дитини, що має вступити у взаємодію при будь-якому варіанті організації навчального процесу, що і забезпечить суб'єкт - суб'єктні взаємовідносини в його структурі.

Значна увага приділена забезпеченню інтеграційних процесів в навчальній діяльності школяра. Основою неодмінно слугує досвід школяра («дізнатися, який свідомий капітал знання щодо їхнього обмеженого поля спостережень») і саме на цьому фундаменті, йдучи шляхом нарощування, розширення, фундаменталізації формувати концепцію освіти кожного – «помалу додавати нове, єднати розірване, освітлювати близькі відносини різних речей». Доходимо висновку, що правильна освіта має йти не стільки від логіки розвитку науки, яку представляє будь-який навчальний предмет, скільки від самої дитини та її життєвого простору, який акумулює особистісні уявлення про світ довкола неї а також природну потребу його глибше пізнати, краще зрозуміти. Найбільшою вадою знанневої освіти є небажання дитини вчитись, що зумовило необхідність винаходити різноманітні, часто штучні і агресивні стимули аби примусити дитину засвоїти матеріал, передбачений програмою. Аналізуючи сучасні навчальні програми, студенти доходять висновку, що зміст навчальних дисциплін часто виходить за межі життєвого досвіду школяра, а тому і не асоціюється з особистісними інтересами та потребами. Тобто знання запам'ятовуються як самоцінність, а власний життєвий досвід, що акумулює особистісні позиції, ставлення, цінності, пріоритети розвивається за самостійною схемою, бо не виступає суб'єктом формування процесу навчальної діяльності. Саме ці обставини обумовили необхідність формування модульних навчальних технологій, одна з яких, для прикладу, досить успішно реалізується через програму «Довкілля» для дітей молодших класів.

Як стратегічне, трактується завдання: «розвинути думку і мову учня» і задля цього «учитель мусить викликати дітей на розмови; вони оповідають йому як і де живуть, що їх оточає – річи рідного осередка, люди скотина, птиці, рослини ... Так зав'яжуться перші петлі тієї мережки, яку школа мусить виплести в голові учня з гармонійного поєднання досвіду

дитини і нових широких наукових пояснень та додатків» [68, с.209]. Дану позицію С.Русової вважаємо ключовою, оскільки вона відображає як сутність школи, яку вона спроектувала, так і основні механізми її творення. Далі автор вважає, що «на чолі початкової науки повинно стояти природознавство як джерело найпотрібнішого наукового знання, як найкраща дисципліна розуму, що призвичаює дитину до пильних спостережень, до послідовних висновків, як предмет, що має найвищий моральний і естетичний вплив на виховання дитини»(с. 209). Цілком логічно, що саме в такий спосіб формується природна потреба дитини пізнавати світ, що її оточує, а відтак і ставлення до навчання як до основного інструменту задоволення іманентних потреб дитини – самоусвідомлення оточуючої дійсності і себе в ній. Саме таке ставлення до навчання на початковій стадії його реалізації формує суб'єкту позицію дитини в навчальній діяльності і спонукає до забезпечення перманентності даного процесу впродовж життя, уже після закінчення школи на само регуляторній основі. А моральний та естетичний потенціал такого навчання не можна переоцінити, оскільки в такий спосіб формується не лише ставлення до речей, людей, природи, тобто середовища, в якому живе дитина, а і потреба бачити їх доскональними, красивими, черпати насолоду і натхнення як від милування ними, так і процесу творення краси навколо себе. Якщо цю позицію не закласти на ранньому етапі навчання, то годі сподіватись, що ці можливості можна компенсувати за рахунок спеціально організованих виховних годин, де класний керівник виступає у ролі проповідника краси та моральності, епізодично агітуючи за високі цінності повноцінного людського життя. Зазвичай це сприймається як інформація яка не «вживлюється» в досвід дитини, тобто учень знає, що є добро, а що є зло, але це не значить, що дані позиції є реальними регуляторами їх поведінки, а також життєвих виборів.

Велике значення надає С.Русова рідній мові «котра по всіх школах повинна стати справді рідною учням» [68, с. 209]. Студенти доходять висновку, що і тут у Софії Русової та сама логіка: йдемо від найближчого для дитини – спочатку актуалізуємо власний досвід мовленнєвої діяльності, дослуховуємося до своєї мови та мови якою спілкується найближче оточення, а тоді вже формалізуємо її, пропонуючи загально визнані стандарти правильного мовлення. Лише за такої умови можна зберегти індивідуальність мовлення людини, яка максимально асоціюється з власним «Я», а мова сприймається не лише як засіб спілкування, а і фактор самовираження, самореалізації у будь-якій сфері життєвої та професійної діяльності.

С.Русова протестує проти диференціації предметів за принципом головних та другорядних «...треба, щоб ручна праця, екскурсії, робота коло садка, коло музею – вважались би так само за обов'язкову як і читання, математика і інші наукові предмети» [68, с.117]. Трактуючи позицію автора, студенти усвідомлюють, що всесторонній гармонійний розвиток дитини – це не лише експлуатація його інтелектуальних здібностей, а і розвиток духу, душі і тіла і важко визначити, який навчальний предмет має у цьому відношенні вищий потенціал, очевидно, в основному це залежить від концепції його вивчення, а навчальні предмети, що мають безпосереднє відношення до розвитку душі та тіла є архіважливими, а також прямо пов'язаними з продуктивністю інтелектуальної сфери діяльності дитини.

І особливий акцент в статті ставиться на атмосферу, що має панувати в школі, на дух, яким має бути пронизана вся діяльність вчителя та учня, на взаємостосунки того, хто вчить та того, хто вчиться, що і складає суть навчання, виступає основним критерієм його продуктивності, «правильності». «Треба, щоб школа огорнула дитину ласкою, викликала всі її активні творчі сили...», «щоб у школі панував завше настрій жвавий, життєрадісний, щоб між учнями й учителем панували товариські відносини й розвивалося гуманну почуття до всіх людей, до всього живого». Важко переоцінити актуальність даної позиції для сучасної школи, інтерактивних технологій освітньої діяльності.

Проект школи не реалізовано, у всякому разі, цілісно і у державному масштабі, однак праця С.Русової значний час слугувала орієнтиром формування школи «для дитини» і в нашій країні, і за кордоном, вона має неабияку цінність (як теоретичну, так і практичну) в наш час, коли гуманістична педагогіка стала основою формування нової концепції освіти в Україні. Водночас, той факт, що Софія Русова працювала в Кам'янець-Подільському університеті,

формує у студентів відчуття особливої значущості інформації про теоретичні основи та досвід діяльності педагога, який безпосередньо долучився до формування навчального закладу, в якому вони навчаються. І хоч у підручнику матеріал з даної теми представлений фрагментарно, вважаємо, його доцільно вивчати об'ємно та фундаментально.

Вважаємо, що означені підходи до організації діяльності - це ще значною мірою перспектива, реалізація якої потребує, передусім, фундаментального теоретичного підґрунтя, на основі якого буде цілеспрямовано вестись інтеграція як у змістовому, методичному, так і в процесуальному аспектах. Однак, уже зараз можна практикувати варіанти інтеграції елементів змістових модулів, надаючи їм проблемного, аналітичного характеру, допомагаючи студентам сформуванню своє ставлення до них, осмислити їх сутність, практичну значущість, самостійно здійснити порівняльну характеристику освітніх систем, навчально-виховних ситуацій, моделювати варіанти модифікацій, адаптації систем, ідей, методів, форм до заданих реальних або умовно створених ситуацій [68].

3.6. Спільність базових позицій освітньої ідеології І. Огієнка, С. Сірополка, С.Русової як фундаторів Кам'янець-Подільського університету

Вважаємо, що однією з найбільших вад сучасного підходу до модернізації освіти є впровадження інновацій безвідносно до ідеології, концепції розвитку освітнього простору, коли відбувається поелементне вдосконалення системи, тобто проектування аспектних інноваційних змін у контексті традиційної освіти.

У зв'язку з цим дослідження інтеграційних процесів, як основного механізму забезпечення цілісності, є особливо актуальним, надто, коли йдеться про досвід, який акумулює історія вітчизняної освіти, зокрема конкретний досвід творення освітнього простору в рамках конкретного навчального закладу.

З зазначеної позиції досить унікальним є досвід формування українського університету у Кам'янці-Подільському, фундаторами якого виступили потужні громадські діячі І. Огієнко, С.Сірополко, С.Русова, які активно займались не лише педагогічною, а і культурно-просвітницькою, науково-публіцистичною діяльністю.

Йдеться про період, коли закладались підвалини освітнього закладу як цілісного монолітного освітнього простору, який мав визначену цільову спрямованість, чітку концептуальну основу, а відтак і орієнтири у формуванні педагогічного колективу, в якому кожен викладач, окрім високих професійних компетенцій, мав себе відчувати реальним суб'єктом творення освітнього простору на спільній для всіх ідеологічній основі. Такий підхід проектував консолідоване об'єднання зусиль усіх викладачів університету навколо формування студента відповідного типу: майбутнього високопрофесійного спеціаліста з активною громадянською позицією, високою культурою, національною свідомістю, тобто фахівця - інтелігента, просвітника, державо творця.

Освітня ідеологія видатних українських педагогів С.Сірополка, С.Русової, І.Огієнка найбільш рельєфно розкрилась у період національного відродження на Україні наприкінці ХІХ - на початку ХХ ст. в контексті відродження українського слова, української школи, української музики, театру, основними передумовами формування їх національно орієнтованих педагогічних поглядів були суспільно-політичні та економічні реформації, що відбувалися на Україні у другій половині ХІХ - на початку ХХ ст.

Єдність концептуальних позицій педагогів щодо розвитку освіти в Україні передусім обумовлена особливостями ідеології державотворення, в основі якої – розвиток України як самодостатньої європейської держави.

Характерним для І.Огієнка, С.Сірополка, С.Русової була інтегрованість життєвої, професійної та громадської діяльності, їх максимальна підпорядкованість служінню українській національній ідеї, яка, за їх переконанням, є основою розбудови вільної, процвітаючої держави. Саме тому їх педагогічна діяльність була багатовекторною: розробка основних положень теорії та практики національної освіти і виховання, теоретичних основ

культурно-просвітницької роботи; історико-педагогічні дослідження, викладацька діяльність; робота в державних органах управління освітою, бібліотеках, українських культурно-просвітницьких товариствах, організаціях національного спрямування.

Зокрема, об'ємною та поліфункціональною була науково-педагогічна діяльність С.Сірополка: він працював викладачем у вітчизняних та зарубіжних вишах; читав лекції на педагогічних курсах, працював у Міністерстві освіти; викладав в українських таборах (періоду Великої Вітчизняної війни), є автором 88 педагогічних праць. Аналіз науково-педагогічної діяльності С.Сірополка свідчить про те, що він є одним з найбільш значущих українських дослідників науково-теоретичних основ національної освіти і виховання. Крім освітньої діяльності, С.Сірополко активно займався бібліотечною справою, журналістикою (був головою Спілки українських журналістів та письменників закордоном), книгознавством, активним членом Українського історико-філологічного товариства, Комітету допомоги голодним в Україні, гуртка приятелів українського пласту, членом управи і секретарем «Музею визвольної боротьби України» у Празі, а також почесним членом наукового товариства ім. Т. Шевченка у Львові.

Очевидно, йдеться про розуміння фундаментальності процесів державотворення, необхідності системних змін на новій ідеологічній основі, їх взаємозалежності у всіх сегментах системи (не можна реформувати культурно-просвітницьку сферу діяльності держави, залишивши незмінною систему освіти і т.д.).

Педагогів об'єднують принципові теоретичні позиції розбудови національної школи (середньої, вищої).

1. Освіта сприймається як основа продуктивного розвитку громадянського суспільства, його культури, формування національної самосвідомості українця, вона трактується як головний чинник розвитку держави, суспільства, поступу нації у напрямку до політичної, економічної, національної незалежності. Головне завдання національної школи – виховання національно свідомого українця на основі цінностей українського народу, у дусі любові і поваги до його надбань, а також толерантного ставлення до інших народів. Отож, І.Огієнко, С.Сірополко, С.Русова одностайні у тому, що освіта має виконувати функції (окрім традиційних навчальних) формування національної свідомості українського народу, розвитку його культури. Тому освіта повинна бути передусім народною, національною, українською за своєю суттю. Національна орієнтованість освіти полягає у формуванні змісту освіти на національному ґрунті, тобто в контексті культури українського народу, його історії, народних традицій. Рідна мова – ядро освітнього процесу, головна ознака нації. «Мова є імунною системою нації».

2. Також національна основа навчання, як стверджують педагоги, реалізується через його природовідповідність. Навчальний процес повинен розвивати органічний зв'язок, закладений природою між дитиною і народом, до якого вона належить. Тому важливо, щоб зміст навчання був близьким і рідним дитині, бо віддалений у часі і просторі («чужий»), який дитині важко зрозуміти, відчути емоційно, обумовлює формальне його засвоєння, спонукає до простого наслідування, а значить, не сприяє розвитку творчості, самореалізації дитини в навчальній діяльності. Щоб навчання було дійсно виховуючим і формуючим розум та волю дітей, необхідно сполучити шкільний матеріал з особистими враженнями дітей, пов'язати його з певною місцевістю, зі студіюванням тієї місцевості в різних відношеннях... Саме на таку концепцію навчання має орієнтуватись загальна, вища педагогічна школа.

3. Спільність концептуальних позицій І.Огієнка, С.Сірополка, С.Русової також об'єктивується у трактуванні основ продуктивної освіти (загальної, професійної), яка за своєю суттю відповідає стандартам інноваційної освіти у сучасній її інтерпретації. Передусім йдеться про формування особистості студента (національно свідомої та висококультурної), яка виступає активним суб'єктом власної професійної підготовки. Тому навчання в університеті має бути максимально усвідомленим, вільним, таким, що формує аналітичні здібності (вільну думку), життєві цінності, допомагає правильно будувати свій життєвий простір. Основа професійного навчання – самостійна, індивідуально орієнтована робота студента. Як зазначає С.Сірополко,

студент читає науково-методичну літературу за обраною спеціальністю, веде конспекти «власних роздумів» про вибраний предмет та вивчену літературу, готує конспекти до майбутнього викладання. С.Сірополко, І.Огієнко, С.Русова виходили з позиції, що головна роль у забезпеченні національної орієнтованості школи належить учителю, який має характеризуватися сукупністю необхідних для реалізації завдань національного виховання духовних, моральних якостей, у контексті яких формуються необхідні професійні (фахові) компетенції.

4. Що стосується форм організації навчання у виші, то вони також співзвучні зі стандартами сучасної освіти. За концепцією С.Сірополка зміст лекції – це не інформація для запам'ятовування, а результати досліджень проблеми, що є сприятливим підґрунтям для аналітичної діяльності студента, його самовизначення у контексті проблеми. Посилаючись на відповідні джерела, С.Сірополко пропонує слухачеві (читачеві) різні погляди учених на те чи інше проблемне поняття, аналізує варіанти підходів, подає власну оцінку різних поглядів, узагальнює їх, формулює висновки.

5. Наступна спільна позиція І.Огієнка, С.Сірополка, С.Русової полягає у трактуванні логіки взаємовідносин між викладачами та студентами, в основі якої – суб'єкт-суб'єктна міжособистісна взаємодія. Багато уваги присвячено принципам та конкретним формам організації спільної продуктивної навчальної роботи викладача та студента. Велика увага приділяється значенню особистісних якостей викладача, його ціннісним орієнтаціям, громадянській і життєвій позиції, оскільки це має особливе значення в умовах міжособистісної взаємодії викладача та студента. Саме така співпраця на рівні інтелектуальної, духовної, ціннісної, емоційної взаємодії є найбільш мобільним фактором формування студента як особистості з активною громадянською позицією, для якого педагогічна діяльність асоціюється зі свого роду місіонерством, просвітництвом, словом, справою державної ваги.

У педагогів є фундаментальні наукові праці, в яких вони роблять спробу здійснити цілісний аналіз розвитку освіти в Україні, проектуючи її перспективи. Однією з найбільш вагомих у цьому аспекті праць С.Сірополка є «Історія освіти на Україні», в якій автор сформував цілісну концепцію історії української освіти від дохристиянських часів до 20-х років ХХ ст., реалізував системний комплексний підхід у трактуванні освіти, прогнозуванні перспектив її розвитку на основі аналізу витоків, базових тенденцій розвитку в ретроспективі.

Отож, йдеться про безцінний історичний досвід формування українського університету за стандартами сучасної інноваційної освіти:

- університет формується на чітких концептуальних позиціях, в основі яких – ідеологія та технологія формування особистості майбутнього фахівця, свідомого державо творця, суб'єкта власного професійного та життєвого просторів;

- педагогічний колектив формується як колектив однодумців, які, попри високі професійні компетенції, мають спільну ідеологічну основу, погляди на перспективи розвитку держави;

- університет реально виконує функції основного суб'єкта формування цілісного освітнього простору в навчальному окрузі, він набуває статусу культурно-просвітницького центра у відповідному регіоні;

- університет має достатньо високий рівень автономності у формуванні власних концепцій професійної підготовки вчителя, що стосується: структури професійної підготовки; формування навчальних планів; визначення змісту навчальних курсів та ін.

Це дає можливість стимулювати формування науково-методичного потенціалу викладачів, наукових колективів, постійно працювати над пошуком та реалізацією продуктивних освітніх моделей у власній професійній діяльності, формувати імідж закладу, а також оптимізувати педагогічний процес, максимально враховуючи соціально-економічні та культурологічні особливості регіону.

Отож, маємо досвід, якому важко скласти ціну передусім через його актуальність, тобто співзвучність сучасним освітнім стандартам та безпосередню причетність до історії розвитку Кам'янець-Подільського університету, освітнього простору в Подільському регіоні періоду національного відродження. Важливо правильно використати ці безцінні надбання, зробити їх

реальним суб'єктом розвитку навчального закладу, а також оптимізації змісту навчання студентів, системи професійної підготовки сучасного педагога в цілому.

Отож, досвід формування навчального закладу на єдиній концептуальній основі (за стандартами цілісного освітнього простору) періоду відродження національної освіти переконливо свідчить про те, що будь-які реформації повинні бути «освячені» головною ідеєю, яка обов'язково має бути близькою та зрозумілою не тільки для тих, хто її безпосередньо реалізує, а для всіх людей, для всієї нації, оскільки освіта – це не окрема галузь професійної діяльності (предмет професійного інтересу педагогів). Стратегія реформаторських змін в освіті полягає в тому, що вони мали свою ідеологію, пов'язану з найвищими цінностями українського народу, його духовністю, національною само ідентичністю. Реальним державотворцем може бути лише патріот своєї країни, у кожного її громадянина має бути відчуття власної значущості, безпосередньої або опосередкованої причетності до визначення кардинальних, стратегічних орієнтирів її розвитку. У цьому плані освіта забезпечує функції трактування, розуміння, прийняття цих орієнтирів, формування на їх основі власної стратегії життєтворчості. І саме ці центральні ідеї одночасно стають системотвірними у формуванні як нації, так і життя кожної людини. В контексті будь-якої освіти (загальної, професійної) необхідно реалізовувати життєтворчий потенціал кожного, пов'язаний з патріотизмом як основою загальної культури життя людини. Важливо розуміти, що навчання, виховання – це не автономні сфери діяльності, це складові одного процесу становлення особистості і від того, наскільки вони будуть інтегровані залежить успішність освітнього процесу, безвідносно до його рівня та спрямованості. Професіоналізм спеціаліста визначається не лише здатністю до реалізації відповідних професійних функцій, а і тим, якою є мотиваційна основа його діяльності, наскільки професійна діяльність стала сприятливим середовищем для особистісної самореалізації, наскільки інтегровані, збалансовані особистісно та соціально значущі інтереси та інше. Йдеться про необхідність формування професійної компетентності спеціаліста в контексті його життєвого досвіду, базових цінностей, які лежать в основі його життєтворчості, інтегруючи професійні та життєві смисли, визначаючи рівень особистісної та національної самосвідомості.

Зазначені позиції об'єктивуються і на формуванні концепції змісту педагогічної підготовки студентів, яка передусім передбачає формування особистості майбутнього вчителя з відповідними світоглядними позиціями, високою духовністю, сформованістю професійного мислення, здатного до широкої просвітницької роботи.

3.7. Провідні концептуальні позиції наукової та професійної діяльності професора В. Струманського

Особливості теоретичного доробку та практичної діяльності професора Кам'янець-Подільського національного університету Струманського В.П. визначаються як регіональними характеристиками, так і інноваційним підходом до організації педагогічного процесу, продиктованим сучасними стандартами та концепцією розвитку освіти в державі [53, 73]. Наукові інтереси Василя Петровича в контексті визначених особистісних пріоритетів значною мірою детермінувались особливостями соціального розвитку держави, регіону, потребами практики освітньої діяльності школи (як середньої, так і вищої). Саме цим можна пояснити інтерес до проблем соціалізації особистості у складний кризовий період соціально-економічних змін, а відтак і зміни освітньої парадигми в державі. Проблема соціалізації особистості в контексті актуальних характеристик означеного періоду стає домінантою наукового інтересу дослідника і стосується формування фундаментальної спільної платформи функціонування освітньої системи в державі, суть якої передбачає формування єдиних базових орієнтацій у творенні соціального середовища освітнього закладу (середнього загальноосвітнього і вищого педагогічного) через відповідну організацію навчально-виховного процесу. Позиція є цілком логічною і правомірною, оскільки, якщо сформувати дві автономно діючі системи школи і педагогічного ВНЗ, то можна спрогнозувати неминучий конфлікт, що зрештою зробить обидві

системи недієздатними. Головна причина полягає в тому, що основу школи і ВНЗ складає навчально-виховний процес. В системі вищої освіти педагогічний ВНЗ є унікальним: навчально-виховний процес виступає цілком і засобом одночасно. Звісно, ВНЗ має своє функціональне призначення, однак, це стосується не стільки процесуального, скільки змістового аспекту його структури, а навчально-виховна діяльність має свою, спільну для всіх її різновидів логіку, закони, принципи продуктивного функціонування. Зрештою, не можна навчити студентів творити навчально-виховний процес у школі, використовуючи інформаційно-репродуктивний метод навчання у ВНЗ, не можна сформувати вчителя демократа, гуманіста для школи в структурі авторитарної освіти ВНЗ і т.д. Зрозуміло, що низький рівень узгодженості двох залежних за своєю суттю освітніх систем є однією з основних больових точок теорії і практики сучасної освіти в державі (практично всі наукові дослідження ведуться в рамках однієї системи: педагогіка школи або ВНЗ, не передбачаючи змін в іншій освітній структурі; значний період часу школа працює за принципово новою системою оцінювання, в основу якої покладені критерії якості: творчість та рівень сформованості навчальної діяльності, а педагогічний ВНЗ продовжує працювати за стандартами класичної освіти з домінантою кількісних показників).

Отож, проблеми соціалізації особистості в умовах кризової соціально - економічної ситуації в державі в рамках зазначених вище освітніх систем були предметом підвищеного наукового інтересу В.П.Струманського впродовж останніх років. Визначено методологічну та теоретичну основу дослідницької роботи. Це стосується обґрунтування:

- окремих позицій, що означають сутність нової ідеології виховання, в основі якої - національна ідея («кожна сходинка в розвитку людства має свою філософію життя»);
- механізмів процесу соціалізації особистості та психолого-педагогічних умов забезпечення його ефективності;
 - сутності концепції виховання життям;
 - основ творення цілісної сфери виховання;
 - сутності національної ідеї, що набуває особливої значущості в період самовизначення особистості в умовах кризових соціально-економічних ситуацій.

Означені позиції проєктують здійснення переходу від освіти, основним суб'єктом якої виступає навчальна інформація до освіти, основним суб'єктом якої є учень, студент (як творець себе як особистості та свого власного життєвого простору, професіоналізму). Завдання архіскладне і умов його реалізації багато. Йдеться про формування особистості, в основі якої - цілісність, узгоджена взаємодія всіх її структур (злагода з самим собою), а також особистісного і професійного, яка була б здатна до творення себе і свого життєвого простору (частину якого складає професійна діяльність

Необхідно сформувати мікросередовище, яке в оптимальному варіанті забезпечує ефективність процесу соціалізації особистості учня (студента). Характер взаємодії освітнього простору і особистості учня (студента) визначають кількісні та якісні параметри їх взаємного формування.

Формується освітній простір як продуктивне мікросередовище, що буде не лише не співвідноситись, а і протидіяти загальній кризовій соціальній ситуації. Історія доводить правомірність зазначеної позиції. Так, Павлівська середня школа, створена В.О.Сухомлинським (школа радості, школа розвитку) успішно функціонувала в рамках авторитарної, інформаційно-репродуктивної системи. Це спільність особливого роду, що інтегрує в собі духовне, інтелектуальне, соціальне. Отож, маємо значну кількість переконливих прикладів того, як можна сформувати свій освітній простір навіть в рамках мікросистеми (наприклад, однієї школи).

Таким чином, освітній заклад реально може формувати активну внутрішню позицію кожного, яка дозволить учневі (студенту), попадаючи скажімо в асоціальну за характером домінуючих цінностей ситуацію за межами закладу, адекватно її оцінити і самовизначитись (ігноруючи чи активно протидіючи). В такий спосіб відбувається реальне формування

соціальної ситуації в державі через формування соціальної ситуації в навчальному закладі, що безперечно буде об'єктивуватись і за його межами.

Аналізуючи історію, легко довести, що хороша школа (середня, вища) - це перш за все соціальна система, що продукує особливий дух, атмосферу навчального закладу, який здатний створити колектив професіоналів, об'єднаних одними ідеями, принципами, однією концептуальною платформою, орієнтований на одні цінності. В протилежному випадку маємо заклад, що об'єднує лише своєю назвою і професійним спрямуванням, в рамках якого зовні безконфліктно функціонують практично автономні структури, що забезпечують свою "порцію" знань і продукують, відповідно, автономні освітні простори, обумовлені особливостями кожного викладача: його професійною позицією, цінностями, стилем, типом характеру і поведінки і, зрештою, відповідно до цього сформованими вимогами. Попадаючи з одного "простору" в інший, студент, що не хоче спровокувати зовнішній конфлікт, міняє свою особистісну позицію в навчальному процесі, пристосовуючись до умов, які пропонує (а фактично диктує, нав'язує) викладач. Однак, зовні знятий конфлікт неодмінно трансформується на рівень внутрішнього, особистісного, що, зрештою, призводить до нівелювання всього, що виходить за рамки загальноприйнятих стандартів і привносить складність в процес управління діяльністю. Ми не завжди усвідомлюємо, що в такий спосіб сприяємо формуванню не лише пасивної пізнавальної позиції студента, а і його аморальності, що виступає продуктом пристосування.

За такої позиції вихованість має трактуватись не як умова навчання (щоб добре вчитись, дитина має бути вихованою, дисциплінованою), а ціллю (потрібно так організувати навчальний процес, щоб він слугував сприятливою основою для реалізації особистісного потенціалу (а значить виховання) кожного).

Наступна базова позиція наукового доробку В.Струманського стосується модернізації основи виховної діяльності, зокрема забезпечення її національної орієнтованості. Автор численних публікацій, в тому числі і монографії, з проблем національного виховання молоді доводить, що лише концепція національного виховання може забезпечити реалізацію принципу природовідповідності виховання, а відтак і реально вирішувати проблеми соціалізації особистості у період становлення української державності.

Варіант інтеграції процесів соціалізації особистості, забезпечення її національної орієнтованості, формування її як суб'єкта власного особистісного розвитку прослідковується як в теоретичних позиціях, так і в практичній діяльності В.П.Струманського. Виховання трактується як цілеспрямований і керований процес, орієнтований на самовизначення учня (студента), усвідомлене формування суб'єктності його позиції.

Працюючи над курсом "Основи національного виховання (програму та методичні рекомендації до якого розробив сам), він пропонує творчі завдання такого рівня: "Осмысліть сутність певної життєтворчої ідеї, що набула статусу народної, звичаю, традиції, свята і змодельуйте варіант її трансформації в умови сьогодення, використайте в вашій навчально-виховній практиці».

На перший погляд просте завдання, але позиція, що в нього закладена, за своєю суттю фундаментальна. В.Струманський виходить з того, що найбільше деформацій на шляху реабілітації національної ідеї і формування на її основі нової ідеології життя лежать на площині механізмів її реалізації. Зрештою, ми пішли не від людини (яку 70 років вчили асоціювати національне з націоналістичним), а від ідеї (як самоцінності). Це очевидна помилка. Хоч багато було сказано про «шароварну педагогіку», практично все було на рівні лозунгів і декларацій. Фактично не розроблена концепція перехідного періоду, що передбачає філософські, психологічні, педагогічні аспекти забезпечення природності процесу «вживлення» національної ідеї, формування філософії власного життя на її основі. Людина не стане національно свідомою, якщо ми примусимо її запам'ятати велику кількість інформації, що стосується культури, звичаїв, побуту, традицій народу або за сценарієм провести українські вечорниці замість звичної дискотеки. Не можна повернути історію. Діти можуть достеменно відтворити минувшину, але це не стане для них формою розваг або відпочинку (як це було колись).

Значить таке копіювання за своєю сутністю абсурдне. Зрештою, в літературі ніколи не було такої кількості сценаріїв (не ідей і практичних варіантів їх реалізації, а штампів, які безвідносно до якості будуть ефективні лише для тих, хто їх створив). Копіювання таких " заготовок" ніякої виховної функції не несе, хіба тренує пам'ять дітей і породжує скепсис по відношенню до такого роду організації вільного часу. Василь Петрович був категорично проти механічного наслідування зразкам, штучного перенесення штампів, тобто насаджування або формального копіювання та відтворення розроблених схем організації діяльності з національного виховання молоді. Тут важливо врахувати все до найменших деталей, прогнозуючи характер сприйняття цінностей національної культури молодою людиною. Тому він постійно оперував таким поняттям як «трансформація».

Завдання, запропоноване вище, є реальним варіантом протидії означеному підходу. В такий спосіб студентів вчать:

- осмислювати суть ідеї і вчитись трактувати її для себе, аналізуючи базові протиріччя, підгрунтя;
- співвідносити соціальну ситуацію того часу і нинішню, аналізуючи філософію життя, психологію людини, її цінності, пріоритети;
- шукати варіанти (зміст, форми) забезпечення її природної реалізації в умовах сучасної навчально-виховної ситуації в школі;
- творити власну методику та стиль педагогічної діяльності, максимально враховуючи специфіку власної позиції;
- реально формувати свої власні світоглядні позиції на основі національної ідеї.

Зрештою, формуючи свій варіант навчально-виховного процесу, студент формує себе, свою професійну позицію, свій життєвий простір.

Означені вище підходи потребують більш глибокого осмислення та подальшої дослідницької роботи як в теоретичному, так і в практичному аспектах. Очевидним залишається одне: концептуальні позиції соціалізації особистості в умовах соціально-економічних криз, забезпечення її національної основи, формування молодої людини як суб'єкта власного життя, розроблені В.П.Струманським, можуть слугувати мобільною основою для подальшого наукового пошуку за даною проблематикою.

IV. Елективність та модульність як механізми забезпечення фахової орієнтованості педагогічної підготовки вчителя

4.1. Робота над літературними джерелами – основа формування педагогічної компетентності студента

У процесі переходу на стандарти особистісно орієнтованої освіти надзвичайно актуальною є проблема переосмислення сутності та основ реалізації всіх суб'єктів та засобів навчання, оскільки йдеться про зміну цільової спрямованості, а значить і смислової основи освітньої діяльності.

Немає необхідності доводити, що література посідає одну з найвищих щаблин в ієрархії значущих засобів навчання, оскільки вона може повноцінно виконувати роль головного суб'єкта навчальної діяльності, забезпечуючи її перманентність впродовж життя людини. І це є можливим, якщо особистісно орієнтована навчальна діяльність, в основі якої суб'єкт-суб'єктні взаємовідносини, спрямована на формування власного стилю, режиму та методики роботи з літературою. В контексті широкого завдання «вчити вчитись», першоосновою виступає «вчитись читати», що означає: сформувати потребу в читанні; навчити читати правильно (зрештою, друге завдання виступає умовою реалізації першого).

І тут найважливіше здійснити правильний перехід від інформаційно-репродуктивної технології опрацювання літератури (вивчаємо інформацію) до особистісно орієнтованої (співвідносимо інформацію з індивідуальним досвідом, привласнюючи отримані результати). Найціннішим здобутком означеної технології є формування індивідуального стилю та методики роботи з літературою, що в свою чергу, обумовить не лише максимальну усвідомленість засвоєної інформації, а і її активність, а значить спроможність у реалізації інтеграційних процесів в рамках професійного та життєвого простору людини.

Зазначені вище позиції є однаково актуальними і для школи, і для педагогічного ВНЗ, оскільки, не дивлячись на те, що ці освітні заклади і мають різне функціональне призначення, їх сутнісна основа не може бути принципово іншою. В системі вищої освіти педагогічний ВНЗ є унікальним: навчально-виховний процес виступає цілком і засобом одночасно. Зрештою, якщо не навчити студентів правильно читати літературу, не формувати відповідні ціннісні орієнтації та особистісні пріоритети по відношенню до неї, не формувати власний стиль та методику роботи з літературою, то вони не зможуть навчити цьому високому мистецтву і своїх майбутніх школярів.

Можна виділити декілька типів літературних джерел, які використовуються у процесі педагогічної підготовки вчителя:

- навчальна література (підручники, навчальні посібники, методичні рекомендації та ін.);
- наукова література (наукові праці, монографії, статті);
- твори видатних педагогів минулого;
- твори філософів, психологів та інших науковців, в яких порушуються проблеми, прямо або опосередковано пов'язані з освітою;
- художня література, що має високий педагогічний потенціал.

Сьогодні важко не погодитись з тим, що студенти недопустимо мало читають літературу, особливо додаткову (першоджерела в тому числі). Це складна проблема і вона має своє підґрунтя:

а) засилля інформації, якою повинен оволодіти студент (фіксується тенденція до її постійного збільшення) пояснює той факт, що студент практично обмежується підручником при опрацюванні теми, підготовці до семінарського, практичного заняття, у нього не вистачає часу на інші види роботи, самостійна ж робота (не виконання заданих викладачем завдань) запрограмована в системі підготовки вчителя лише як окремі фрагменти;

б) переважна більшість студентів не вміють правильно працювати з літературою: вони орієнтуються на відтворення прочитаного або безпосереднє використання (копіювання) чийогось досвіду у власній практичній діяльності;

в) традиційна система професійної підготовки вчителя не орієнтує на формування

власної методики та стилю педагогічної діяльності, що логічно обумовило б потребу в додатковій роботі з літературою, забезпечуючи її осмислення через призму власних професійних позицій, що формуються.

Це надзвичайно важлива і складна проблема, що потребує глибокого, системного наукового аналізу, однак уже сьогодні можна спроектувати окремі підходи до оптимізації роботи студента з літературою, виходячи з базових стандартів інноваційної освіти.

Опрацювання літературних джерел не є автономним сегментом освітньої системи, тому за логікою цей вид навчальної діяльності повинен бути підпорядкований основним принципам особистісно орієнтованої освіти. Ми зробили спробу проаналізувати підходи до оптимізації роботи студентів з літературою різних типів та рівнів на основі принципів елективності та модульності.

Надзвичайно мобільним суб'єктом формування професіоналізму майбутнього вчителя є література педагогічного спрямування (підручники, навчальні посібники, методичні розробки, періодичні видання, першоджерела). Література в рамках інформаційно-репродуктивної системи професійної підготовки традиційно виконувала функцію інформатора, орієнтуючи читача не на взаємодію досвідів а не просте споживання інформації, хоча потенційно правильне читання літератури є за своєю суттю особистісно орієнтованим. Творчий студент, що формує свою професійну позицію та стиль майбутньої діяльності, завжди читає, думаючи про себе, осмислюючи ідеї, розмірковуючи над їх суттю, співвідносить зі своїм баченням цінності запропонованих автором позицій, проектує варіанти їх адаптації в своїй професійній діяльності, збагачуючи її як за змістом, так і за формами реалізації. Очевидно, проблема полягає не в тому, щоб шукати саме такого читача, а в тому, щоб допомогти кожному студенту формувати таку технологію роботи з літературою, за якою він актуалізує власний досвід, реально працює на особистісне та професійне самовизначення, саморозвиток. Прикладом такого рівня опрацювання літературних джерел є науково дослідна діяльність: йдеться про індивідуальну пошукову роботу, яка не може бути продуктивною без глибокого наукового осмислення ідей та трансформації їх на площину власний наукових та професійних позицій.

Як правило, студентам пропонується навчальна інформація трьох рівнів:

- теоретичні основи формування педагогічної діяльності та розвитку освіти, сформовані на основі результатів дослідницької роботи науковців;
- інформація про практичні основи організації педагогічного процесу: технології, методи, прийоми, форми;
- зразки практичної діяльності вчителів (уроки, виховні заходи та інших форми, апробованих в системі педагогічної діяльності школи.

Бракує сегменту, який би опікувався процесом трансформації теоретико-практичних основ організації педагогічного процесу на рівень власної, особистісно означеної концепції та технології організації професійної діяльності. Тому оригінальні знахідки вчителів, що ефективно працювали в якийсь часовий період або сьогодні працюють за інноваційними технологіями, в яких закономірно є багато цінного матеріалу, частіше сприймаються як стандарти, які можна копіювати в цілому або використовувати їх елементи. Приреченість копіювання в освітній діяльності формує недовіру студента до такого роду інформації, що і породжує «прірву» між педагогічним знанням (традиційно теорією) та педагогічною практикою.

Робота над літературними джерелами – це робота над ідеями, в результаті якої – їх творче привласнення, адаптація, а то і творення своїх, означених власною професійною концепцією, стилем діяльності. Тому і в навчально-методичній літературі з педагогіки важливою є проміжна ланка, яка б опікувалась процесом визначення основ трансформації теорії на рівень конкретних практичних моделей. Наприклад, цінним у даному контексті буде вербалізація саме процесу творення практики, в основі якого-осмислення теоретичних положень в контексті власної професійної концепції, тобто опис ситуації взаємодії досвідів, результатом якої є обґрунтування свого варіанту побудови відповідної форми практичної діяльності.

Йдеться про складний процес філософської, психолого-педагогічної інтерпретації освітніх

процесів, явищ, реалій, свого роду колективне «думання» над їх суттю, закономірностями, тенденціями розвитку, що сприятиме подальшому «привласненню» інформації, що пройшла особистісну обробку і об'єктивується у мислительній діяльності студента, його професійній свідомості, особистісно означених професійних позиціях. Тільки при такому підході професійно цінна інформація може забезпечувати індивідуалізацію навчальної діяльності, регулювати процес власного професійного становлення. Отож, предметом особливої опіки має стати процес, що складає основу особистісно орієнтованої освіти і який об'єктивно «видав» у класичній інформаційно-репродуктивній системі, це свого роду «місток», що передбачає технологію трансформації теорії на рівень власної педагогічної діяльності не через традиційне «перенесення» зразків (реально їх копіювання), а через творення своїх в структурі особистісно означеної концепції та технології професійної діяльності.

Наприклад, якщо йдеться про цілі освіти у різні історичні періоди, то студенту важливо зрозуміти процес їх формування з тим, щоб усвідомити особливості цілеутворення в умовах нової соціально-економічної ситуації, що склалася, співвіднести цілі традиційної освіти та інноваційної, довести логіку і безальтернативність вибору нової освітньої стратегії в державі. Тобто, студент починає розуміти філософією та технологією цілеутворення, формувати вміння враховувати весь комплекс факторів, тобто може використати ці компетенції і до процесу цілеутворення стосовно власних моделей педагогічної діяльності, навчального процесу, професійного становлення загалом, проектуючи кожний наступний етап діяльності, логіку оптимального шляху досягнення її кінцевих цілей.

Принцип елективності передбачає, що в умовах навчального процесу студент повинен не просто прийняти загальну для всіх навчальну ціль на кшталт: поглибити, систематизувати знання з теми навчального заняття, виробити вміння їх використовувати в стандартизованих педагогічних ситуаціях, а проаналізувати тему заняття і її загальну для всіх мету з позиції власних потреб, продиктованих особливостями (наявним рівнем, проблемами, пріоритетами) професійного становлення. В такий спосіб студент оцінює навчальну тему як засіб професійного розвитку і сам визначає доміанти в її опрацюванні, моделюючи конкретний результат навчальної діяльності на занятті. Лише самостійно сформована особистісно значуща ціль буде виступати спонукою до пошуку та вибору інших джерел інформації і їх опрацювання буде не формальним, а таким, що задовольняє індивідуальні пізнавальні інтереси та професійні потреби студента. Проблема складна, тому алгоритми мислення в процесі індивідуального цілеутворення теж повинні стати предметом вивчення педагогічних дисциплін. В такий спосіб відбувається інтеграція змісту навчання за смисловими «вузлами», яка реалізується через вихід за межі конкретного навчального предмета, оскільки суб'єктом формування змістового модуля виступає сам студент і при тому орієнтується на власні інтереси, проблеми, пріоритети розвитку.

Наприклад, формуючи індивідуальну ціль у рамках навчальної теми, він буде включатись у процес формування змістової основи навчальної діяльності, яка буде ним трактуватись як засіб реалізації поставленої цілі. Крім того, студентом актуалізується інформація з інших навчальних дисциплін, які мають пряме або опосередковане відношення до теми. За такого підходу центром змістового модуля неодмінно буде «Я-концепція», що і забезпечить відповідне структурування інформації, наповнення її особистісними смислами, інтеріоризацію у індивідуалізовану технологію професійного становлення.

Так реально можна відійти від стереотипу декларації загальних (однакових для всіх) цілей навчальної діяльності, реалізацію яких важко діагностувати, окрім того, вони практично не визначають спрямованості процесу, не фіксують орієнтованості на базові, особистісно значущі новоутворення. Безальтернативно пропонуючи концепції, програми, моделі організації інноваційної освіти відбувається елементарне витіснення власного досвіду і знову та сама робота за стандартами (навіть довершеними), але це буде ще гірша робота, бо при такому підході може йтися лише про копіювання зразків, що абсолютно не співвідносяться з власною професійною позицією. Неважко передбачити неминуче їх відторгнення як результат таких формальних нововведень.

Значить важливо створювати умови, в яких цей досвід (а в його рамках – кожний індивідуальний) реально може вступити у взаємодію з досвідом, що пропонує йому наука (зафіксований в літературі) і диктує час (соціально-економічна ситуація).

Якщо цілеспрямувати всі представлені в літературі матеріали з навчальної теми на формування реальної професійно-педагогічної компетентності і, головне – збудження потреби до підвищення її рівня, то ця робота природно вийде за межі читання запрограмованого матеріалу і навіть роздумів над ним, студент буде самостійно шукати можливості розв'язання особистісно значущих проблем, читаючи додаткову літературу, консультуючись з викладачем, у неформальному спілкуванні зі студентами.

4.2. Педагогічні засади забезпечення особистісної орієнтованості опрацювання студентом-філологом літературних творів

Незважаючи на те, що цикл педагогічних дисциплін передбачає формування загальних педагогічних компетенцій, тобто розуміння теорії та практики навчально-виховного процесу в школі безвідносно до конкретного фаху (фахову орієнтованість забезпечує вивчення методик викладання визначених відповідно до спеціальності студента навчальних дисциплін), проблема забезпечення їх професійної спрямованості є досить актуальною.

Забезпечити продуктивну трансформацію педагогічних компетенцій на рівень методичних можна за умови, якщо у студента формується переконання, що теоретичні засади педагогічного процесу є свого роду фундаментом, від якого залежить ефективність усіх надбудов – аж до реальної навчально-виробничої практики, де студент інтегрально проявляє та діагностує рівень сформованості професійної компетентності в цілому.

Це дає можливість протидіяти ситуації, яка закономірно склалась в умовах інформаційно-репродуктивної освіти, коли майбутньому вчителю пропонується багато інформації про філософію, але це не сприяє формуванню його як вчителя-філософа, багато інформації про психологію, але це не сприяє формуванню його як вчителя-психолога, так само пропонувався великий об'єм знань з педагогічних дисциплін, але це не сприяло формуванню власної стратегії і тактики педагогічної діяльності.

Логіка модулювання змісту педагогічних дисциплін, як і інших навчальних циклів, полягає в тому, щоб сформувати систему модулів, починаючи від макрорівня, яка включає педагогічну підготовку майбутнього вчителя в цілому (тобто інтегрована у модуль вищого рівня), а також визначення елементів педагогічного модуля як складових цілісності, які функціонують не як автономні одиниці, а у взаємозв'язку та взаємозалежності з іншими складовими.

Посилити ефективність формування змістових модулів можуть системо твірні принципи, які надають цілеспрямованості та цілісності процесу професійної підготовки вчителя. Принципом такого рівня є забезпечення професійної орієнтованості навчального процесу в цілому, вивчення кожної конкретної дисципліни зокрема. Тоді у студента формується відчуття, що кожен елемент системи – це свого роду «цеглинка» у майбутній професійній компетентності, без якої «система» буде деформована, а значить і непродуктивна. Вивчення будь-якої навчальної дисципліни має розглядатись студентом як етап загального поступу до реалізації моделі «Я-випускник».

Тому і вивчення змістового модуля «Історія педагогіки» буде ефективнішим, якщо принцип елективності буде використаний при доборі пріоритетів в опрацюванні тем курсу за програмою. Тобто, зберігши загальну логіку вивчення «Історії педагогіки» студент повинен мати можливість більш глибоко і фундаментально вивчати теми, педагогів, літературні твори, які більшою мірою пов'язані з його фахом.

Означені вище позиції стосовно роботи з літературними джерелами стосуються всіх без винятку спеціальностей педагогічного спрямування, оскільки йдеться про компетентність студента у роботі з літературою різних рівнів: підручниками, навчальними посібниками, науковою літературою (монографії, статті), першоджерелами та ін. Слід зазначити, що

проблема є особливо актуальною для майбутніх учителів філологічних дисциплін, оскільки для них література є основним об'єктом професійної діяльності, крім того, художня література за своєю суттю має чи не найвищий життєтворчий, а значить і педагогічний потенціал, оскільки основна її функція – вчити жити.

Спробуємо вибудувати піраміду, на вершині якої – цілі, що фіксують підготовку до реалізації професійно значущих функцій вчителя - словесника. Практика показує, що професіоналізм вчителя літератури визначається вмінням глибоко осмислити літературний твір, вникнути в сутність подій, описаних в ньому, психологію літературних персонажів, вмінням представити свою позицію в інтерпретації замислу, композиції, сюжетної лінії, конкретних ситуацій, літературних героїв, вмінням ставити проблеми і шукати шляхи їх розв'язання, вмінням підмітити щось неординарне, бачити деталь і її місце в цілісності, читати між рядками, сперечатись з автором і т.д. Словом, основу професіоналізму складає не знання якомога більшої кількості літературних творів та загальноприйнятих підходів до їх аналізування та оцінювання, а формування власного підходу та стилю роботи з літературним твором, в основі якого будуть власні позиції та пріоритети. Слід пам'ятати, література суттєво відрізняється від інших навчальних предметів тим, що вона представляє вид мистецтва (як музика чи образотворче мистецтво), а мистецтво передбачає суб'єктивність сприйняття і оцінки, тому основа цього навчального предмета має суттєво відрізнитись від інших предметів, об'єктом вивчення яких є точні науки. Логічно, що на перше місце виступають цілі, що стосуються формування свого стилю роботи з літературним твором, в основі якого - фундаментальні літературознавчі позиції, а також формування потреби в читанні літератури та пошуку в ній власних пріоритетів. Зрештою, формування потреби не є автономним процесом, вона виступає продуктом правильного читання твору, його особистісного осмислення і в такий спосіб наближення до його ідеї, концепції, а значить і до автора.

Звісно, це зовсім не значить, що при такому підході применшується значення фундаментальних знань, що стосуються літературознавства, як науки, а також знань текстів літературних творів, однак на вершині піраміди процесу ціле утворення будуть стояти вміння, що стосуються правильного осмислення прочитаного, власні асоціативні зв'язки та висновки, вміння їх обґрунтувати, грамотно використовуючи адекватні теоретичні положення та власний читацький досвід, в якому акумулюються особистісні пріоритети. В рамках класичної системи освіти, основу якої творив інформаційно-репродуктивний принцип, основну цінність представляла інформація: а) про літературний твір; б) про теорію літературознавства; в) про алгоритми правильного аналізування (теорія виступала як ціль, а не засіб). В рамках особистісно орієнтованої освітньої парадигми основний акцент має переміститись на роботу над цією інформацією та способи особистісного її «привласнення». Немає необхідності доводити, що це можливо лише за умови забезпечення оптимальної інтеграції всіх вищезазначених складових. Особистісна інтерпретація інформації значно складніша, ніж її традиційне вивчення на рівні запам'ятовування, а тому і процес організації навчальної діяльності за особистісно орієнтованими технологіями суттєво відрізняється як за смисловим, так і за змістовим та процесуальним наповненням. Відповідно і критерії ефективності цієї діяльності, як і параметри діагностування, мають бути адекватними визначеним цілям.

4.3. Основи реалізації педагогічного (життєтворчого) потенціалу творів Тараса Шевченка

Виходячи з головних цільових орієнтирів технології особистісно орієнтованої освіти, особливого значення набуває робота над творами педагогічного спрямування або такими, що мають високий педагогічний потенціал. Зрештою, педагогіка є наукою досить спорідненою з літературознавством хоча би з тих міркувань, що основною функцією літератури є – вчити жити, і педагогіка, як і вся освіта, за новою концепцією має бути орієнтована на реалізацію життєтворчого потенціалу людини. Вчити жити – один із стратегічних напрямків формування нової освітньої парадигми в рамках європейського освітнього простору, який програмує освіту,

орієнтовану на найвищі соціальні цінності, а це – людина та її життя. Саме тому в основі концепції розвитку освіти в Україні – педагогіка життєтворчості: формування людини, здатної до творення себе та свого життєвого простору. Практично в будь-якому літературному творі (і особливо в тих, що класифікуються як класичні) такий потенціал є і справа кожного читача – зможти його реалізувати. А реалізувати – значить правильно читати, заглиблюючись у сутність, шукаючи смисл та думаючи про себе та життя, що тебе оточує.

Літературні твори, що відносяться до рангу геніальних, у цьому аспекті важко переоцінити, і хоч наукові дослідження навколо них уже давно стали пріоритетними, їх потенціал практично вичерпати неможливо. Без сумніву, найвищі сходинки ієрархії надбань вітчизняної літератури займає творчість Т.Шевченка. Очевидно, в контексті вищезазначеного, правомірно говорити не просто про педагогічні погляди та ідеї, а про педагогіку Т.Шевченка загалом, оскільки, читаючи його твори, приходиш усвідомлення того, що є правильне життя: що є добро, що є зло; що є справжнє, що удаване; що красиве, що потворне; що високе, що нікчемне і, зрештою, що представляє найвищу життєву цінність людини. В основі педагогіки Т.Шевченка – не стільки вказівки та рекомендації, як правильно навчати та виховувати (те, що ми традиційно шукаємо в творах педагогічного спрямування), він реалізує ці складні функції сам, «розчиняючи» їх у довершених поетичних рядках.

Немає необхідності доводити, наскільки теми, ідеї, ситуації, що фіксують особливості XIX віку у трактуванні Т.Шевченка, є актуальними сьогодні, стосовно цього вже давно зроблені науково обґрунтовані висновки науковцями різних спрямувань. Варто зробити спробу проаналізувати поетичні доробки Т.Шевченка з позиції їх особистісної орієнтованості, тобто критерію, за яким нині здійснюється відбір традиційних та програмується інноваційні освітні технології, в основі яких – не забезпечення інформаційної насиченості людини, а формування її як особистості, створення умов для її самореалізації. Тобто в такий спосіб важливо визначити педагогічну цінність творів українського класика та базові позиції реалізації їх потенціалу в контексті нової особистісно орієнтованої освіти.

Бездуховність, догматичність шкільної освіти Т.Шевченко оцінює однозначно:

«Якби ви вчилися так, як треба,
То й мудрість би була своя» [87, с. 269].

Неважко провести відповідні паралелі і з освітою класичною, що донині є домінуючою в державі, яка в основному дає інформацію про світ, орієнтуючи дитину на процеси запам'ятовування та відтворення. Якщо в процесі навчальної діяльності особистісний досвід людини не актуалізується, не вступає у взаємодію з досвідом науковим (змістом навчального предмету), то і навчання не є фактором його збагачення та удосконалення (людина навчається, але мудрішою не стає). А тому, правильно вчитись – значить творити свою мудрість (суть нової освіти, в основі якої – особистісна орієнтованість). Читаючи твір «І мертвим і живим...», починаєш активно думати про себе, співвідносячи бачення поетом проблем, що торкаються життя та його цінностей, з власним. Україна – «рай тихий» з одного боку і «велика руїна» – з другого.

«Кайданами міняються,
Правдою торгують.
І господа зневажають, –
Людей запрягають
В тяжкі ярма. Орють лихо,
Лихом засівають..." [87, с. 267].

І єдино можливим бачиться Т.Шевченкові вихід – схаменутися, полюбити щирим серцем велику руїну, шукати правди не на чужому полі, а в своїй хаті. Зрештою, у декількох поетичних строчках – основа громадянського виховання, яка за своїм смислом є вічною, бо вона не вичерпується часом, не диктується соціально-економічною ситуацією. Талант генія полягає в тому, що він ненав'язливо пропонує і критерії, за якими людина «міряє» себе на громадянську зрілість. Складну роботу, яку дає автор для душі і розуму читача, важко переоцінити. Читаючи твір, починаєш думати про себе у контексті проблем та ситуацій, у які заглиблюєшся,

намагаючись самовизначитись (або «переносючи» себе в XIX вік, або «приміряючи» якісь визначені стандарти на себе сучасного), наприклад, до яких людей відносиш себе ти:

- до тих, хто «і день і ніч плаче»;
- до «люду потомленого, що все спочиває»;
- до тих, хто «правдою торгує, господа зневажає»;
- до тих, хто здатен полюбити країну - руїну;
- до тих, хто може від неї відректися, шукаючи правди або порятунку у чужому краю.

На перший погляд, нічого складного, неважко сформувані більш довершений комплекс параметрів, за яким можна діагностувати людину на громадянську зрілість, при тому ще й запропонувати ключ, що допоможе правильно трактувати отримані результати. Але варто лише порівняти ситуацію, у якій відбувається самовизначення та саму процедуру пошуку себе. Читаючи твір, «занурюючись» у його смисл, суть, проблеми, ніби переносишся у інший часовий вимір, де тобі пропонується подивитися на себе через призму іншого буття, але з тими самими цінностями, а значить і мірками. Т.Шевченко не просто відкриває істини, він формує ще й відповідно свій емоційний простір, у якому передусім відчувається біль поета: біль за країну, біль за людей нинішніх та прийдешніх, біль за майбутнє. Емоційний неспокій передається читачу, автору віриш, з ним хочеться говорити, довіритись йому (складається враження що спілкуєшся або і складаєш звіт перед автором або самим собою), тому і роздуми над собою сягають за межі самовизначення, проектуючи відповідну роботу на перспективу.

І маємо науково обґрунтоване формалізоване тестування, коли не завжди розумієш суть питань, не відчуваєш потреби і психологічної готовності на них відповідати і, відповідно, не зовсім орієнтуєшся, як отриманими результатами правильно розпорядитись. Звісно, ці два підходи не можна порівнювати і тим більше протиставляти, вони мають різну основу, механізми реалізації і, лише поєднуючись в оптимальному варіанті, можуть забезпечити високу продуктивність процесу.

Т.Шевченко дає реальні уроки громадянського виховання, він вчить любити Україну по-справжньому: не себе в Україні, а Україну в собі. Інколи складається враження, що поет не просто вчить, він радше ділиться своєю любов'ю з усіма, бо вона безмежна і невичерпна. Милування красою України червоною ниткою пронизує всі його поетичні та прозові твори, здається, не залишилось в природі закутка, який би не був оспіваний великим поетом, прозаїком, драматургом. [87, с. 298, 304, 315, 430]. Любити – значить бачити красу, милуватись нею, цінувати і творити її навколо себе. Ведучи читача за собою у світ краси, Т.Шевченко допомагає відчути її досконалість, гармонію, велич: вона живе, дихає, вона висока і благословенна, тобто це та частина України, яку Т.Шевченко відносить до «тихого раю». Мало не в центрі розмаїття природних перлин – Дніпро та гори, вони представлені в поемі найвищим суддею людини.

«Настане суд, заговорять
І Дніпро і гори!» [87, с. 269].

Т.Шевченко «примушує» читача думати (пропонуючи навіть свою логіку) у контексті: хто я у своїй країні, хто я для своєї країни. Людина постане не перед людським, і навіть не перед божим судом. І Дніпро, і гори – це земля, яка тебе породила і викормила, вона має право «спитати». Це високий суд, можливо навіть суд від імені майбутнього, і хоч він «німий», вирок може бути винесений жорстокий:

«І потече сторіками
Кров у синє море
Дітей ваших...» [87, с. 269].

, що це не обмежується рамками життя людини, йдеться про глобальне, а при житті це може бути суд найвищого гатунку: суд перед самим собою. Це і є спонука, цінність якої немає меж ні в часі, ні в просторі, це свого роду механізм, що проектує шлях самоусвідомлення, сомоочищення, самотворення. І ніякі, навіть довершені, науково обґрунтовані комплекси стимулів не зможуть забезпечити більш дійової мотиваційної основи процесу саморозвитку людини, оскільки вони сприймаються не як ззовні привнесені, а як вироблені самостійно в

процесі гармонійно поєднаної роботи розуму і душі у співавторстві з геніальним Учителем.

Т.Шевченка можна читати і перечитувати, бо в кожній конкретній ситуації (а вони не повторюються ніколи) людина думає про себе в контексті того, про що читає, виникають нові асоціації, відчуття, думки, ідеї, які є ніби продуктом контакту людини з автором, посередником якого виступає твір. У такий спосіб книга автора стає значущою частиною життєвого простору людини, займаючи статус настільної. Формування читацьких пріоритетів людини є одним з найбільш значущих факторів, здатних забезпечити освіту (загальну, професійну) впродовж життя. Книга виступає як основний суб'єкт освітнього процесу і альтернативи цьому практично немає. Якщо всі навчальні дисципліни в школі, ВНЗ будуть запрограмовані на те, щоб навчити школяра, студента правильно читати (опрацьовувати відповідну літературу), тобто читати за принципом особистісної орієнтованості, то це вміння неодмінно трансформується на рівень життєвої потреби, а значить і освітній процес перейде на рівень самозабезпечення, саморегуляції.

Важливо пам'ятати, що ідеї великих класиків, які пройшли перевірку часом і лишаються актуальними дотепер, сприймаються студентами як істини, що є правдивими і вічним, а тому вартими того, щоб збагнути їх суть, осмислити через призму як свого життя, так і майбутньої професії. Важливо вчити студентів азам компаративістики, що є в основі співвіднесення історичного минулого та сьогодення, яка спонукатиме студентів до аналізу, мислення, а значить особистісно орієнтованої навчальної праці, в результаті якої – реальне формування професіоналізму вчителя.

4.4. Педагогічні аспекти творчості Івана Франка

Близькою для майбутніх учителів-філологів є багатогранна творчість Івана Франка, тому її осмислення з позиції виявлення та реалізації педагогічного, виховного потенціалу не лише допоможе студенту більш глибоко та комплексно зрозуміти її суть, а і формувати готовність учити школярів читати твори геніального українського письменника, шукаючи в них відповіді на найбільш актуальні проблеми їх життя. Очевидно, є речі, які можна трактувати як вічні істини, що непадвладні часу, оскільки вони складають логіку людського життя, до якого б часового періоду воно не відносилось, за яких би соціально-економічних умов не проходило. Саме вони допомагають формувати вірні орієнтири, ревізуючи та оцінюючи правильність будь-якої освітньої теорії, концепції, практичної програми.

Найвищу цінність небагаточисельних творів І.Франка про школу, що залишились нам у спадок, можна вбачати у зацікавленому, хоч і не професійному погляді людини зсередини життєвого простору, людини, яка визначає, що є школа не з позиції отриманих дитиною знань або інших традиційних критеріїв якості шкільної освіти, а з позиції її цінності для самого життя. Ця позиція має особливу значущість у період формування нової школи – школи життєтворчості (і це вже не проекти, це – чітко визначена програма розвитку школи сучасної, а також реальні моделі її успішного функціонування в державі).

Цінною є позиція автора, згідно з якою визначається статус школи в громаді, функції і обов'язки, які по відношенню до неї школа має виконувати.

Іван Франко ніколи не був педагогом і, говорячи про школу, він постійно на цьому наголошує, але, пізнаючи життя, осмислюючи його та представляючи у довершених художніх формах (прозових, поетичних) він не може її обминути, бо розуміє значущість школи для життя нинішнього та майбутнього, при цьому виказуючи небайдужість, тривогу за все, що діється в його краї.

Можна виділити лише позиції, які є особливо значущими у автора і цінними для школи сучасної. «Я ну ж но може ми, дивлячися з боку, бачимо дещо й таке, чого ви, стоячи в середині не видите? А потім, вельможні панове, не забувайте, що школа, хоть і як важна та свята річ, все-таки є для людей, а не люди для школи».

Якщо ми прослідкуємо процес розвитку школи (до речі, як середньої, так і вищої) практично до нашого часу, то однозначно дійдемо висновку, що вона розвивалась у напрямку

забезпечення максимальної зручності для тих, хто вчить, але не для тих хто вчиться. Йдеться не лише про нашу державу, це стосується тенденцій світового освітнього процесу. Відомий швейцарський психолог А.Фур'єр писав: «Створили школу, як звелів їм диявол. Дитина любить природу і тому її замкнули в чотирьох стінах. Дитині подобається усвідомлювати, що її робота має якийсь сенс, тому зробили так, щоби її активність не приносила ніякої користі. Вона не може залишитися без руху - її привчають до нерухомості. Вона любить працювати руками, а її почали навчати теорій та ідей. Вона любить говорити - їй наказали мовчати. Вона намагається зрозуміти - їй звеліли завчати напам'ять. Вона хотіла б сама шукати знання, їй же вони подаються готовими. І тоді діти навчилися тому, чому б вони ніколи не навчилися за інших умов. Як і хотів того диявол, деякі люди зачухли, стали в'ялими і пасивними: втратили будь-яку цікавість до життя».

Співзвучною є позиція І.Франка, який пише, що громаді треба «...домагатися і добиватися, щоби школи за наші гроші були такі, яких нам треба, а не такі, яких вам хочеться».

Лише в рамках стандартів інноваційної освіти ми почали формувати концепцію школи «для дитини», школи системоутворюючим компонентом якої є дитина з її потребами, інтересами, логікою природного розвитку, школа як середовище, яке було б максимально сприятливим для її безконфліктної самореалізації, духовного, інтелектуального, фізичного зросту. Це принципово інша школа, де вчитель (чи то викладач) буде трактуватись не як ціль: школа – це його дім, де він господар, свого роду фортеця, де він позитивно заробляє гроші, а діти (чи то студенти) – необхідний засіб професійної діяльності. Вони приходять до школи і приймають ним визначений «статут» зручної для нього поведінки школяра (до речі, у різних вчителів він буває принципово різним, часто залежним від особистісних уподобань і навіть примх). За своєю професійною місією вчитель в освітній системі – засіб, який має спеціальну професійну підготовку, щоби створювати оптимальні умови для продуктивного особистісного, інтелектуального саморозвитку школяра (чи то студента – схема залежностей ідентична).

Історія розвитку освіти фіксує значну кількість досить успішних спроб створити на практиці школу нового типу за подібною концепцією (середню чи професійну), однак ці спроби не реалізовані у масовому масштабі. Лише нинішня соціально-економічна ситуація продукує механізм, який гарантує незворотність процесу пошуку моделі школи «для людей» і тотальне витіснення з освітнього простору школи, сформованої за принципом «люди для школи». Це ринок, що стосується сфери освітніх послуг, що дає право дитині вибирати.

Водночас, це зовсім не значить, що школа «для дитини» буде незручною для вчителя. Радше навпаки: навчання, в основі якого – принцип природовідповідності, і яке є основою самоствердження і самореалізації особистості – це робота, що приносить інтелектуальне та моральне задоволення передусім для вчителя. Це принципово інший рівень та стиль міжособистісних стосунків того, хто вчить і того, хто вчиться в системі навчальної діяльності.

Як не дивно, але І.Франко, не маючи педагогічної освіти, і, відповідно, практики роботи в школі, а дивлячись на неї «збоку», досить точно визначив основний фактор, що понижує рівень природовідповідності освітнього процесу: «Наші пани у раді шкільній захотіли, щоби школа народна була якимось маленьким університетом, щоби давала дітям усього потрошки. А що з того виходить? ...з усіх тих мудростей подає вчитель дитині лише хвостики, обрізки, а не раз попросту тільки лушпину. Сільській дитині в пізнішому життєвому все це ні нащо не придасться, в голові її воно не в'яжеться в ніяку цілість. А багато дечого в її літах є для неї зовсім недоступне.»

І дотепер найбільшою вадою системи освіти будь-якого рівня є саме відсутність цілісності, дезінтеграція, автономність функціонування її складових. Дитина пізнає світ через навчальні предмети, кожен з яких планується і, відповідно, формується як самостійна одиниця, відображаючи логіку розвитку науки, яку він представляє (математика, історія, географія та ін.). Зазвичай в її голові вони в єдине ціле «не в'яжуться». В такий спосіб дитина пізнає світ, але не формує з ним правильні взаємовідносини.

Ще актуальнішою є проблема, що стосується професійної освіти. Наявність знань з різних наук, що мають відношення до професії, зовсім не гарантують формування у майбутнього

спеціаліста таких інтегральних утворень як професійної позиції, свідомості, мислення, особистісно означеної методики та стилю професійної діяльності. Отримані знання зі значної частини навчальних дисциплін (особливо це стосується нефахових) засвоюються формально, не формуючи реально психологічну та предметну готовність до майбутньої професійної діяльності. Саме тому глобалізація, фундаменталізація визначені як пріоритетні стратегічні напрямки її розвитку. І одним з найбільш дієвих механізмів її реалізації є забезпечення модульності в побудові та реалізації педагогічного процесу, яка спрямована на подолання розрізненості знань, дезінтеграції освітніх смислів, поверховості опрацювання, формальності засвоєння навчальної інформації.

До розряду фундаментальних можна віднести позиції І.Франка, що стосуються ставлення до дитини. Різко засуджуючи педагогіку насилля і покори, автор пише: «Коли собі пригадаємо наші дитинячі часи і поведження з нами родичів. То не одному спаде на тему, кілька-то незаслуженого, непотрібного терпіння, страху, гризоти, сорому причинили не раз його м'якій дитячій душі несправедливі, нерозумні або погані поступки родичів». І далі він абсолютно точно визначає, що при цьому ми реально маємо в результаті. «... це вчило його лише на другий раз стерегтися, робити його хитрішим, завзятішим, гіршим».

Проблема, означена людиною з аналітичним ставленням до життя, а відтак і виховання, як значущої його частини, фіксує суть стержневих концептуальних позицій, що визначають теорії розвитку особистості впродовж всього періоду розвитку наук, пов'язаних з пізнанням людини та її життя. Відповідні ідеологічні засади, соціально-економічні реалії обумовили необхідність трактування сутності процесу соціалізації людини, а значить і її навчання та виховання як забезпечення у будь-який спосіб швидкого і безпеліційного прийняття людиною соціальних, моральних норм, які склалися у суспільстві. Зрозуміло, що ставка зроблена на дитячий вік як найбільш сенситивний період розвитку людини.

Неважко зрозуміти, чому у даному процесі основними об'єктами є найбільш делікатні і ранимі структури дитячої психіки: гідність, ідеологія життя, власна безпека. Потрібно неодмінно швидко примусити дитину думати по-дорослому і поводитись по-дорослому. В такий спосіб дитина швидше пристосується до життя і буде зручною дорослому (дитина як інструмент, як виконавець волі дорослого). При цьому сповідаються дуже гуманні мотиви: я прожив життя і краще знаю, що тобі потрібно, підростеш, спасибі мені скажеш. І всі насильні методи виховання служать одній меті: нейтралізувати своє «Я» і беззастережно довіритись дорослому. Звідси і переконання в тому, що виховувати (використовувати такі методи впливу) потрібно, поки дитина лежить «поперек лавки»: чим незріліша психіка, менш сформовані власні життєві орієнтири, тим меншою буде протидія. Так склалось і уявлення про вихованість як слухняність, покірність. Разом з тим, не можна недооцінити того факту, що саме в такий спосіб і формується людина з подвійною мораллю: власні позиції «заганяються» всередину і ретельно маскуються, вони не проходять в режимі природного розвитку, оскільки дитина остерігається говорити з дорослим з позиції реальних власних цінностей та переконань, боячись бути незрозумілою, а то і покараною. Покірне пристосування до позиції дорослого унеможливорює процес реального управління розвитком дитини, оскільки дорослий не володіє правдивою інформацією стосовно актуального рівня її розвитку, проблем та складнощів його життєвого простору. Неможливість розкритись та довіритись людині, яка тебе вчить та виховує, породжує недовіру, а значить і бажання знайти людину, з якою легко говорити про своє, наболіле, або ще гірше – замкнутись, абстрагуючись від всіх, і залишившись наодинці з власними проблемами, які часто дитині здаються такими, що не вирішуються, а подекуди і фатальними. Саме з цієї причини ми нерідко спостерігаємо факти, коли діти, що виростили у хороших сім'ях і, відповідно, отримали «правильне» виховання, виходячи з-під їх опіки або залишаючись наодинці, стають неконтрольованими, демонструючи зразки зовсім іншої поведінки, ніж формували в них вдома.

Ідея ревізувати означені позиції не нова, маємо безліч спроб довести неприродність і непродуктивність даної концепції виховання як в теоретичному, так і в практичному варіанті (теорії розвитку особистості, школи вільного розвитку дитини), однак лише зараз це стало

суттю нової освітньої ідеології, стратегічним напрямком її розвитку. Визначальним фактором такого кардинального повороту в освітній політиці стали нові соціально-економічні стандарти життя людини, зокрема, формування демократичних засад, розвиток ринкових відносин. XXI вік проголосив «гімн індивідуальності», спроектувавши мету освітньої системи як формування оптимальних умов для самоактуалізації людини, розвитку її індивідуальності, забезпеченню самореалізації в житті.

Максимально спрямованою на дану мету є концепція особистісно орієнтованої освіти, центром якої, і, відповідно, найвищою цінністю є досвід дитини, який акумулює в собі весь комплекс індивідуальних характеристик людини, що визначає її особливості світосприйняття та визначення своєї позиції в ньому. Навчання на будь-якому етапі розвитку людини має бути таким, що максимально сприяє актуалізації особистісного досвіду дитини, забезпечення його взаємодії із досвідом, що пропонує будь-яка наука через відповідну навчальну дисципліну і збагачення в результаті такої взаємодії досвіду дитини. Лише за такої умови об'єктивно заданий досвід науки, представлений учителем, буде не формально заучуватись і відтворюватись у навчальних ситуаціях, а «привласнюватись» людиною, сприймаючись як дієвий засіб продуктивного формування власного. Дієвість отриманого знання в такий спосіб, важко переоцінити: воно засвоюється при наявності позитивного ставлення до нього, супроводжується природною активністю, задоволенням як процесом навчання, так і його результатами.

Досить далекоглядним видається твердження І.Франка «Учителем школа стоїть; коли учитель непотрібний (не такий, як треба), то й школа ні до чого». Зараз маємо систему, в основі якої формується ринок освітніх послуг, який об'єктивно проектує якісно нову професійну освіту. Її кардинальна відмінність від традиційної, класичної в тому, що студент буде орієнтований не на отримання диплому як документа про відповідну освіту, а на високий рівень професіоналізму, здатності до висококваліфікованої продуктивної праці. Бо лише за такої умови він буде конкурентноспроможним на ринку праці, педагогічної в тому числі. І це не далека перспектива, маємо досвід формування шкіл нового типу, в яких закладені високі освітні стандарти і в яких спеціаліст з низькими професійними характеристиками закономірно буде витіснений системою, що постійно розвивається і удосконалюється. Відповідно і школи, що не гарантують якісної освіти, стануть «непотрібними», оскільки будуть поглинуті більш конкурентоздатними. Не треба доводити, яку школу (як і учителя) виберуть для своєї дитини батьки, а принцип виборності уже узаконений в освітній системі. Саме тому і приватні школи, що передбачають плату за освіту, успішно конкурують з державними на ринку освітніх послуг.

Отож, важко не погодитись з тим, що людина, яка не має безпосереднього відношення до педагогічної професії, визначає найбільш вузлові її проблеми, піддаючи простому логічному осмисленню сутність школи з позиції її цінності для людського життя:

- школа для дитини, а не для вчителя;
- поверховість дезінтеграція отримуваних знань;
- нерозуміння дитини, пригнічення її дитячої свободи.

Означені позиції є ключовими і їх цінність можна збагнути, осмислюючи в контексті концепції школи, яку створюємо зараз. І ще інтегральний висновок, який важко переоцінити: школу потрібно будувати всією громадою, враховуючи та співвідносячи думки всіх, хто до неї має відношення: педагогів (теоретиків і практиків), дітей, батьків, і всієї громади, життя якої повною мірою буде визначатися тим, якою буде школа.

4.5. Видатні педагоги про потенціал рідної мови у розвитку мовлення, комунікативної культури людини

Майбутньому вчителю рідної мови важливо акцентувати увагу на творчості педагогів, які на різних етапах розвитку освіти переймалися проблемами трактування сутності мовної культури, її значення для розвитку школяра, людини загалом, нації, держави, а також пошуку оптимальних шляхів та технологій сходження до високої культури слова. В такий спосіб можна

формувати свого роду змістовий модуль, який не лише надасть цінну інформацію з теми, а і «примусить» студента замислитись над проблемами мовної політики держави на різних етапах її розвитку не у формалізованому узагальненому, описовому варіанті, а через призму життя і діяльності видатних педагогів, співвідносячи різні історичні періоди, ракурси, варіанти інтерпретації проблеми, точки зору на їх вирішення.

Важко переоцінити літературний доробок Івана Огієнка, де він торкається проблеми трактування духовного змісту рідної мови. Складається враження, що він настільки глибоко, всесторонньо розуміє мову (на чуттєвому, логічному, науковому рівнях), а також її силу та значення у формуванні людини, народу, нації, якості людського життя в цілому, що він сам визначив для себе місію – донести власне розуміння та зроблені відкриття до якомога ширших верств українства: через заняття зі студентською аудиторією, публічні лекції, духовні проповіді, літературні твори різних жанрів.

Чого тільки вартують фрази, які вже давно стали афоризмами, оскільки в них закодовані смисли, які ще багато поколінь будуть намагатися осягнути, які є актуальними безвідносно до часових рамок та особливостей соціокультурного та економічного життя людей. «Мова – ... вияв людського духа», «Людина тільки в рідній мові стає Людиною довіку», «Мова – душа кожної національності, її святощі, її найцінніший скарб», «Рідна українська мова гріє нашу душу божественним вогнем, вона бринить для нас небесними звуками», «Любіть українську мову як душу свою» [57, С.46-48].

Зреалізувати означені функції рідної мови досить складно, є багато чинників, які тією чи іншою мірою впливають на процес. Водночас, немає потреби доводити, що найвищий потенціал у зазначеному аспекті має сам процес, технологія оволодіння мовою.

Проблема набуває особливої актуальності на етапі зміни концепції освіти, переходу на принципово іншу формулу організації діяльності. Навчання фактично можна розглядати як «зустріч» двох досвідів: об'єктивного, що представляє наука через відповідну навчальну дисципліну і суб'єктивного досвіду самого учня, студента як важливого джерела індивідуальної життєдіяльності. Традиційна, інформаційно-репродуктивна освіта реалізується через наперед визначені і ззовні задані зразки, моделі організації навчальної діяльності, що передбачають і характер опрацювання змісту і варіант організації навчання, і запрограмовані заздалегідь його результати (однакові для всіх). За такої системи учень (студент) виступає об'єктом навчальної діяльності, в яку його індивідуальний досвід практично не включений, а тому зрозуміло, що в такий спосіб відбувається його «витіснення» за рахунок об'єктивного, тобто наукового знання. Саме цей факт до певної міри пояснює індивідуальне ставлення учнів до навчання загалом, формування власної мовленнєвої компетентності, культури, зокрема (навчання не співвідноситься з їх особистісними та життєвими смислами та пріоритетами).

За інноваційної, особистісно орієнтованої освіти відбувається «взаємодія досвідів» через «зняття» об'єктивного значення навчального матеріалу та виявлення в ньому суб'єктивного смислу особистісно стверджуваних цінностей. Особистість школяра (студента) та її індивідуальний досвід не просто враховуються, вони є центром освітньої системи. Суб'єктивний досвід кожного спочатку розкривається, а потім узгоджується зі змістом освіти. Немає необхідності доводити, що навчальна інформація, яка пройшла особистісну «обробку», засвоюється значно краще, її інтеграція з власним досвідом (баченням проблеми, своїми позиціями у її сприйнятті, трактуванні, власними цінностями, інтересами, пріоритетами, а також своїм стилем та методикою роботи з інформацією) забезпечує усвідомленість навчального процесу та його результатів, вищий рівень дієвості отриманого знання, а значить можливість його використання на творчому рівні. І що представляє найвищу цінність, навчання, організоване в такий спосіб, безпосередньо орієнтоване на розвиток особистості дитини, сфер її психічного, духовного розвитку, вона реально творить себе і свій навчальний простір (що є значущою частиною життєвого), формує життєві принципи, позиції, пріоритети.

Отож, рідну мову, як будь-який інший навчальний предмет, можна вивчати двома принципово різними шляхами - науковим (оволодіння визначеним об'ємом лінгвістичних знань, які відповідають за грамотність мовлення, правильне користування стилями, формами,

жанрами) і досвідним (формування умінь і навичок вільного володіння мовою у всіх видах мовленнєвої діяльності). Зрозуміло, що в умовах інформаційно-репродуктивної освіти (середньої, вищої) вибудувалась система, за якої практично актуалізується перший шлях, лінгвістичний, він мало взаємодіє з досвідним, а тому мова більшою мірою сприймається як засіб комунікації, в її контексті не формуються глибокі культурологічні пласти, пов'язані з національною самоідентифікацією, патріотизмом, особистісною самореалізацією.

В результаті маємо протиріччя: школярі, студенти засвоюють обширний теоретичний матеріал з мови, а реально їх мовлення відзначається убогістю, невиразністю, схематичністю, несформованістю власного стилю і, що саме головне – відсутністю потреби та вмінь його постійно удосконалювати. Тобто навчальний матеріал і особистісний досвід школяра, студента існують як дві відносно автономні субстанції, мовлення не має особистісно означеної основи, а тому воно мало корелює з формуванням свідомості особистості, розвитком її психіки.

Загалом означена позиція не є принципово новою. Проблему цінності особистісного досвіду людини у будь-якій сфері діяльності, навчальній і поготив, досліджували філософи, психологи, педагоги, мовознавці різних історичних періодів.

Актуальними є роздуми відомого педагога К.Д. Ушинського про народ як основний суб'єкт творення досвіду власного мовлення: «...мова кожного народу створена самим народом, а не ким-небудь іншим. Приймаючи це твердження за аксіому, ми скоро, проте, стикаємося з питанням, яке мимоволі вражає наш розум: невже все те, що відбилось в мові народу, криється в народові? Знаходячи в мові багато глибокого філософського розуму, справді поетичного чуття, витонченого, напрочуд вірного смаку, сліди праці дуже зосередженої думки, безодню надзвичайної чутливості до найтонших переливів у явищах природи, багато спостережливості, багато найсуворішої логіки, багато високих духовних поривів та звичайних ідей, до яких з великим зусиллям добирається потім великий поет і глибокодумний філософ, ми майже відмовляємося вірити, що усе це створила ця груба, сіра маса народу, видимо, така далека і від філософії, і від мистецтва, і від поезії, яка не виявляє нічого витонченого в своїх смаках, нічого високого і художнього в своїх прагненнях. Та у відповідь на сумнів, що виникає у нас, з цієї ж самої сірої, грубої маси лине чудова народна пісня, з якої черпає натхнення і поет, і художник, і музикант; чути глибоке влучне слово, в яке з допомогою науки і дуже розвиненої мислі, вдумуються філолог і філософ й дивуються глибині та істині цього слова, що йде від найвіддаленіших, найдикіших часів неутцтва...» [79, с. 122].

Отож, потенціал мовленнєвого досвіду людини високий, звісно, не до кінця вивчений, а значить і не розроблена технологія його розвитку та максимального використання у формуванні мовної культури людини як значущої складової її духовного життя, національної самосвідомості.

У будь-якому разі в основу має бути покладений принцип індивідуальності, який проектує не просто формування мови через «підгонку» її до єдиних загальноприйнятих стандартів, а через реалізацію особистісного, досвідного потенціалу особистості.

Принцип орієнтації на чуттєві форми сприйняття дитиною дійсності, інтеграції словесного та образного досить успішно реалізований у «Школі успіху і радості» французького педагога Селестена Френе, в якій особлива увага приділялась формуванню мовлення дитини, в основі якого лежав принцип вільного розвитку дитини, максимальна актуалізація її чуттєвої сфери. «Традиційні методи змушують дітей імітувати мову дорослих, а неперервні одноманітні вправи на використання багаточисельних граматичних правил здатні викликати в учнів відразу до навчання. Вільні тексти вертають у школу рідну мову як живий засіб спілкування, вимагають ретельної роботи над словом» [81, С.15].

За концепцією С.Френе мова не «підганялась» під стандарти мови дорослого, вона «виросла», культивуючи особистісну основу (результат індивідуального чуттєво-образного сприйняття світу і себе в ньому), і лише з орієнтацією на загальноприйняті мовні стандарти.

У контексті вищезазначених позицій різних авторів можна трактувати і підхід до вивчення рідної мови, розроблений професором Іваном Огієнко, який повною мірою зреалізований у його

шкільному підручнику «Українська граматики. Частина перша. Основи українського правопису», у якому він сформував методичні поради, які є актуальними і дотепер, оскільки представляють логіку особистісно орієнтованого навчання. «Пильуйте, щоб дитячі оповідання були одразу цілими і закінченими, по змозі гарненькими й по змісту, й по формі. Я раджу складати оповіданнячко до малюнка перше гуртом в школі і вже потім нехай запишуть його самі діти. Коли єсть змога або потреба, не звертайте великої уваги на мої питання й оповіди – гуртом виробіть собі свої, і дуже добре було б, коли б до малюнка підбирали якийсь живий недавній факт з свого шкільного життя». «Скрізь в своїй книжці, особливо в частині II, я пильнував провести ідею повільного історичного розвитку нашої мови; я бажаю, щоб діти втямили, що звуки й букви – це не одне й те ж, щоб вони втямили навіть саме життя звуків». «Практична робота – це робота мислення, що застосовує природні способи організації думки. Тому й пам'ять дитини стає дійовою, здатною в процесі мислення пройти вдруге, втретє і так без числа пройдені вже одного разу самостійно дитячою думкою шляхи. Ці сходинки учнівських відкриттів, що долаються в навчанні, зміцнюють волю учня й поступово формують стійкий потяг до подальшого пізнання» [11, с. 24]. Принцип природо відповідності навчання, який покладений І.Огієнко в основу методики вивчення рідної мови, стає гарантом актуалізації особистісного, життєвого досвіду дитини і на його основі «вирощування» реальної мовної культури, яка, з одного боку, забезпечує тісну кореляцію з духовним, психічним розвитком дитини, а з другого – формує механізми забезпечення перманентності мовного розвитку на основі самоорганізації.

Маємо багато співзвучних позицій різних авторів, які у різні часи, в контексті різних навчальних дисциплін представляли своє бачення справжнього, природовідповідного навчання, зокрема такої концепції та програми вивчення рідної мови, за яких вона стає основою формування загальної комунікативної культури людини, основою її духовного розвитку.

Аналіз системи вивчення рідної мови на всіх рівнях навчання (аж до спеціального навчання на філологічному факультеті) свідчить про те, що студент (учень) постійно виступає об'єктом у сфері навчальної діяльності, так само, як і його мовлення є об'єктом впливів, реформацій, корекцій, словом, орієнтацій на загальні, визначені для відповідного рівня мовні стандарти. Це пояснюється однією з найбільших вад знанневої (інформаційно-репродуктивної) концепції освіти, за якої філологічні знання, які системно набуваються за визначеними навчальними програмами, мало асоціюються з формуванням мовної культури особистості студента (школяра), оскільки в інформативно-репродуктивному режимі вони визначаються як об'єктивно існуючі, а не осмислюються в контексті власної концепції та досвіду мовлення.

Тому студенти не переймаються проблемами дослідження власного мовлення, намагаючись визначити загальний його рівень з тим, щоб постійно удосконалювати індивідуальну, особистісно означену програму його розвитку.

Мова в основному сприймається як засіб спілкування, вона позбавлена синкретичності, особистісної означеності, яка є предметом інтересу та постійного культивування, а значить і здатності до перманентного саморозвитку.

Очевидно, саме тому студенти стверджують, що їх мовлення на навчальному занятті суттєво відрізняється від мовлення в неформальних ситуаціях (з друзями, в колі сім'ї). Йдеться не про різні стилі мовлення, які закономірно різняться, залежно від конкретних ситуацій, а про принципово інший підхід до визначення типу мовлення. Позиції з цього приводу студентів: «Я соромлюся говорити літературною мовою, використовувати складні слова зі своїми рідними, оскільки це формує між нами дистанцію», «Намагаюся говорити недбалою, засміченою (навіть з використанням ненормативної лексики) українською мовою серед однолітків, не розумію, але це, чомусь, є ознакою сучасності, стильності, привабливості».

Розвиток мовлення дитини на всіх рівнях освітньої діяльності реалізується більшою мірою шляхом накопичення додаткових знань у різних сферах лінгвістики. Власне мовлення не є сферою досліджень дитини та особливого пізнавального інтересу. Навіть для студента випускного курсу філологічного факультету досить складними (а для окремих і нереальними) є завдання: проаналізувати власне мовлення (за окремими критеріями, в цілому), визначити

найбільш характерні його ознаки, особливості стилю, виявити вади мовлення, пояснити їх причини, дати характеристику індивідуального стилю мовлення, визначити найбільш суттєві проблеми його розвитку). Студенти не програмують систему саморозвитку власного мовлення, отож, воно відбувається стихійно, не піддається діагностиці, не визначаються пріоритетні напрямки його саморозвитку. Свідченням цьому є той факт, що випускник філологічного факультету, володіючи значним об'ємом наукових знань практично зі всіх дисциплін філологічного циклу, водночас демонструє досить низький рівень сформованості власного мовлення. В такий спосіб практично паралельно формуються різні типи мовлення, однак вони не інтеріоризуються, оскільки обидва позбавлені особистісної основи. Студенти соромляться говорити літературною мовою, яка у них формувалась у ВНЗ, бо вона для них не є адекватною формою самовираження, вона позбавлена особистісного «остова», оскільки більшою мірою формувалась через запам'ятовування загальноприйнятих стандартів (для прикладу, так само смішно виглядає об'єктивно гарна сукня, але не по тобі шита).

Звісно, причин ситуації, що склалася, багато, їх можна трактувати передусім на рівні зовнішніх, пов'язаних з мовною політикою в державі, статусом мови в соціокультурному просторі, історичними витоками та динамікою розвитку мовної культури українського народу. Окрім того, середовище, яке виробило певні мовні стандарти, як правило, є досить консервативним і неприйнятним до нововведень, особливо тих, які створюють несприятливий фон для звичного мовлення його суб'єктів. Перелік причин можна продовжити. Однак, вважаємо, що однією з найбільш вад мовної політики є сфера освітньої діяльності.

Базовою умовою забезпечення цілісності освітнього простору в навчальному закладі є узгоджена взаємодія всіх суб'єктів його формування. Означена позиція набуває особливої актуальності, коли йдеться про ключові компетенції, що складають суть, а відтак і визначають ефективність освітньої системи. Наприклад, компетенції в сфері комунікативної діяльності в контексті навчального процесу передбачають: вміння володіти способами взаємодії з оточуючими, виступати з усними повідомленнями, вміти коректно вести діалог, вміти задавати питання, володіти різними видами мовної діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною та мовною компетенціями, володіти способами спільної діяльності в групі, прийомами дій в ситуаціях спілкування, вмінням шукати та знаходити компроміси, мати позитивні навички спілкування в полікультурному суспільстві та ін.

Зрозуміло, що дані компетенції є надпредметними, вони не можуть сприйматись як лише прерогатива лінгвістичних дисциплін, як це було розподілено в контексті академічної освіти. Саме тому у студентів (як і школярів) формувалось переконання, що мовлення на навчальних заняттях математики, географії є фактором несуттєвим і тому в рамках цих навчальних дисциплін формування мовної культури не програмувалось і не набувало відповідного технологічного забезпечення.

Особистісно орієнтована освіта передбачає програмування інтеграційних процесів, в основі яких – об'єднання потенціалів всіх навчальних дисциплін навколо формування тих базових утворень, які представляють найвищу значущість як в сфері навчальної діяльності, майбутній професійній, так і у життєвому просторі особистості в цілому. Індивідуальна програма розвитку комунікативної культури (за базовими характеристиками її можна ототожнювати з поняттям «комунікативна компетентність») студента вибудовується на основі валідних теоретичних засад, комплексно осмислюється студентом за цільовими, змістовими та технологічними складовими, набуває практичного досвіду реалізації в адекватних умовах цілеспрямованої професійної освіти, вона неодмінно перейде на рівень саморегуляції і по закінченню навчання. Основним гарантом забезпечення цього процесу буде виступати той факт, що суб'єктом формування та розвитку комунікативної культури виступає студент, а не викладач. Тому формула: не дати максимум знань, а навчити в їх контексті формувати професійно та особистісно значущі компетенції – набуває особливої ваги при переході на особистісно орієнтовану концепцію освіти.

Процес забезпечення реалізації означеного підходу надзвичайно складний і багатоаспектний. Передусім, має йтися про загальну концепцію формування комунікативних

компетенцій студента, в якій, окрім фундаментальної філософської, психологічної, соціологічної основи осмислення даного процесу, будуть виокремлені базові об'єкти інтеграції на міждисциплінарному рівні. І тільки тоді в рамках даної концепції будуть ревізуватися загальні підходи до вивчення конкретних навчальних дисциплін, тобто вивчатись можливості навчального предмету у формуванні мовних компетенцій у загальному комплексно розробленому варіанті. Важливо, щоб усі суб'єкти професійної підготовки об'єднались навколо цільової спрямованості, стратегічних напрямків, загальної логіки, а також діагностичних параметрів компетентності. Тоді і змістовий і технологічний аспект буде вибудовуватись в залежності від специфіки предмету, але з врахуванням загальної стратегії формування процесу. Лише за таких умов можна говорити про реальне формування комунікативної компетентності, основу якої складатиме мовна культура особистості, основним творцем якої буде виступати сам студент.

Тому, серед комплексу значущих напрямів широкомасштабної і багатовекторної роботи у сфері мовної політики, головним нам бачиться напрямок реформування освітньої сфери, в основі якої - програмування системи вивчення мови, формування мовної культури молодої людини, орієнтованої на реалізацію, окрім комунікативної, інших природних функцій мови, які визначив І.Огієнко в такий спосіб: «мова – душа кожної національності», «мова – ступінь нашої свідомості», «мова – форма нашого життя», «мова – це найясніший вираз нашої психіки, це найперша сторожа нашого психічного Я».

Реалізація означених функцій можлива за умов:

1. Активного, цілеспрямованого переходу на основи особистісно орієнтованої освіти, яка трактується як взаємодія досвідів того, хто вчить та того, хто вчиться. Саме «об'єктивація» та «обробка» навчального матеріалу в контексті власного досвіду придасть йому особистісні смисли та буде «привласнена» досвідом як особистісно значуща інформація, яка може актуалізуватись на рівні мислення, свідомості, цінностей, реальних життєвих орієнтирів. Є лише один спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні - зробити навчання сферою самоствердження особистості.

2. Забезпечення інтеграції всіх суб'єктів формування мовленнєвої культури школяра, студента, реалізація потенціалу всіх навчальних дисциплін у зазначеному аспекті.

3. Програмування посилення соціокультурної функції мовлення на всіх рівнях та етапах її вивчення.

4. Орієнтації на формування індивідуальних програм мовленнєвого саморозвитку школяра, студента.

Література

1. Педагогіка вищої освіти України: Історія. Теорія : Підруч. для студ. / А. М. Алексюк; Міжнар. фонд "Відродження". - К. : Либідь, 1998. - 558 с
2. Алексеенко Т.А. Управління якістю підготовки фахівців в університеті в контексті болонського процесу // Педагогічний процес: теорія і практика. Зб.наук.праць. Вип. 1, 2004.– С. 7-18.
3. Андрущенко В.П. Вища освіта на шляху радикальних змін // Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку.– К.,1996. – 110с.
4. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підруч. / Любов Вікторівна Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 420с.
5. Барви творчості: Наук.-метод. збірник / За ред. І. Єрмакова. – К., 1995. – 254 с.
6. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. – Воронеж: Изд-во Ворон. ун-та, 1977. – 304 с.
7. Бех ІД. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-метод. посібник. — К: ІЗМН, 1998. – 204 с.
8. Блонский П. Задачи и методы новой народной школы.- М.,1918.-С. 4-8.

9. Богданова І.М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій: Дис. на здобуття наук. ст. д-ра пед. наук. – Одеса, 2003. – 440 с.
10. Богданова І.М. Модульний підхід до професійно-педагогічної підготовки вчителя: Монографія. – Одеса: Маяк, 1998. – 284 с.
11. Болтівець С. Огієнко І.: мова як вираження національної психіки, душі й свідомості народу // Диво слово. – 1994. – №7. – С.23-27.
12. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога// Педагогика. - №10. - 2003. - С.51-55.
13. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. -К., 2006. - 383с.
14. Гончаренко СУ. Український педагогічний словник. -К: «Либідь», 1987. - 374с.
15. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 269 с.
16. Демченко О. П. Практикум з історії педагогіки : навч.-метод. посіб. [для викладачів історії педагогіки, на допомогу студ. пед. ВНЗ під час самостійного вивчення теоретичних основ, підготовки до семінарських і практичних занять] / Олена Петрівна Демченко. К. : Видавничий Дім «Слово», 2012. – 432 с.
17. Єтух М. Шлях до європейських стандартів вищої школи // Педагогічна газета .-2007.- №3, березень.– С.6.
18. Елькін М.В. Історія педагогіки: [навчально-методичний посібник до самостійного вивчення дисципліни] / М.В.Елькін, М.М.Головкова, А.А.Коробченко. – Мелітополь: ТОВ «Видавничий будинок ММД», 2009. – 204 с.
19. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя.–М.: Просвещение, 1989.–189с.
20. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л.В. Сохань, І.Г. Єрмакова, Г.М. Несен - К: Богдана, 2003. – 520 с.
21. Завгородня Т.К. Історія педагогіки: навчально-методичний посібник / Т.К.Завгородня, Л.М.Прокопів, І.В.Стражнікова. - Івано–Франківськ, 2014. – 160 с.
22. Зайченко І. В. Історія педагогіки : у двох книгах / Іван Васильович Зайченко. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. – Кн. I : Історія зарубіжної педагогіки. – 2010. – 624 с.
23. Загальноєвропейський простір вищої освіти - досягнення цілей: Комюніке конференції міністрів країн Європи, відповідальних за сферу вищої освіти // Вища школа.- 2005.-№4.- С. 20-25.
24. Зязюн І.А. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти:Наук.-метод. Зб.:Ін-т педагогіки та психології проф. освіти АПН України.-К.:ІСДО, 1994.-384с.
25. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід. Метод. посіб. Авт.уклад.: О.Пометун, Л. Пироженко.– К.: А.П.Н., 2002.– 136 с
26. Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание: Избр. ст. – Л.: ЛГУ, 1991. – 385 с.
27. Кальф Т. Технологія створення навчального модуля // Педагогіка і психологія.-1997.- №1.-С.71-79.
28. Камалетдинова Е.В. Проблема синергетического подхода как современной методологической ориентации в образовании // Инновации в образовании. – 2005. – № 3. – С. 44–49.
29. Карпенчук С. Педагогічні технології: антропологічний підхід// Рідна школа.– 2001.– № 12.– С.20– 22.
30. Кіт Г. Українська народна педагогіка. Курс лекцій : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Г. Кіт, Г. Тарасенко. – Вінниця : Едельвейс і К, 2008.– 302 с.
31. Киричук О.В. Принципи розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна шк. – 2000. – № 10. – С. 3–7.

32. Клокар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис. на здобуття наук. ст. канд. пед. наук., – К., 1997. – 208 с.
33. Клепко С. Інтеграція і поліформізм знання у вищій освіті // Філософія освіти.– 2006.– №1.– С.13-23.
34. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник/ Укладач і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. За заг. Ред. Є.І. Коваленко. – Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
35. Ковальчук В. Вибір методів педагогічного стимулювання учіння студентів в умовах модульної організації навчання: Автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 1994.– 24с.
36. Концептуальні передумови моделювання життєвого світу фахівця в інноваційному освітньому процесі професійного навчання //Інститут експериментальних систем освіти: інформаційний бюлетень.-Тернопіль, 2001.-Вип.3.– С.29-31.
37. Коротяев Б.И. Педагогика как совокупность педагогических теорий. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
38. Кравець В. Історія класичної та зарубіжної педагогіки та шкільництва: [навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів] / В.Кравець. – Тернопіль, 1996. – 436 с.
39. Кремінь В.Г. Болонський процес: зближення, а не уніфікація //Дзеркало тижня.– 2003.- №48.– 13 грудня.
40. Кузовлев В.П. Преподавание в вузе: наука и искусство/ Педагогика. - №1. – 2000. – С.52-57.
41. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. - М.: Высш. шк., 1990.–119 с.
42. Кумис Ф. Кризис образования в современном мире: системный анализ. – М.: Прогресс, 1970. – 262 с.
43. Ю.М.Кулюткин. Психологические проблемы развития инициативы и творчества учителя (Круглый стол).– Вопросы психологии 1987.– № - С. 94-111с.
44. Левківський М.В. ЛІ 37 Історія педагогіки: Навч.метод. посібник. Вид. 4те,. Навч. пос. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 190 с.
45. Лузан П.Г. Історія педагогіки та освіти в Україні : навчальний посібник / Лузан П.Г., Васюк О.В. – [2-ге вид., доп. і перероб.]. – К. :ДАКККіМ, 2010.– 296 с.
46. Макаренко А.С. Вибрані педагогічні твори.-К.: Рад. Шк.,1950.....
47. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. В 8-ми т. / Ред.кол.: М.И.Кондаков, – М.: Педагогика, 1983. – т.3. – 567 с.
48. Макаренко А.С.Книга для родителей.-Лениздат,1981.....
49. Маслоу Абрахам Гарольд. Дальние пределы человеческой психики / Перев. с англ. А. М. Татлы-баевой. Научи, ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. - СПб.: Евразия, 1999.- 432с.
50. Маслоу А. Самоактуализация личности и образования / Пер. с англ. – К.: Донецк, 1994. – 52 с.
51. Марушкевич А.А.. Невтомний працівник українського ренесансу Іван Огієнко. Педагогічний аспект /А.А. Марушкевич. – К.,1966.– 127с.
52. Мельник В.В. Наукове проектування навчального модуля // Педагогіка і психологія. 1997.– Вип.1.– С.71-80.
53. Народознавство Поділля [Текст]: хрестоматія / В. П. Струманський. – Хмельницький : Поділля, 1995. – 448 с
54. Національна доктрина розвитку освіти України //Освіта України №33 від 23 квітня 2002 р. – С. 4-6.
55. Несторенко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти// Вища освіта України.–2004.–№1.– С.20-25.
56. Огієнко Іван. Наука про рідномовні обов'язки / І.Огієнко.– К.: Обереги,1994.– 72с.

57. Огієнкові афоризми і сентенції. – Упорядкування, вступна стаття і покажчик Зіновія Тіменика. – Львів, 1996. – 91с
58. Омеляненко В. Л. Педагогічна мудрість віків : навч. посіб. / В. Л. Омеляненко, А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2009. – 411 с.
59. Паламарчук В., Рудаківська С. Від творчої особистості до нових технологій навчання // Рідна школа.– 1998.– № 2.– С.52 – 62.
60. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя: Дисс. на соискание научн. ст. д-ра пед. наук. – К., 1997. – 430 с.
61. Півняк Г. Стандарти вищої освіти у контексті Болонської декларації // Вища школа.- 2004.- №5.- С.70-73.
62. Психологія і педагогіка життєтворчості./За ред. Л.В.Сохань – К., 1997, 791с.
63. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності.– К.Вища школа, 1997.–180с.
64. Роджерс К. Свобода обучения в 80-х годах. – Колумбус, штат Огайо, 1983. – 183 с
65. Розанов В.В. Сумерки просвещения /Сост.В.Н.Щербаков.-М.:Педагогіка, 1990.– 624с.
66. Рубінштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М., 1973. – С.251.
67. Русова С. Значення соціальної психології для виховання Шлях виховання і навчання.- Львів, 1931, - У.-С. 166-168.
68. Русова С. Вибрані педагогічні твори. /С.Русова – К.: Освіта, 1996.– 304 с
69. Університет і Кам'янець-Подільська “Просвіта” // Свято Поділля: Одноднева газета. Видання Подільського Українського товариства “Просвіта”. – 1918. – 22 жовтня. – С.7.
70. Сівак С. Концептуальні передумови моделювання життєвого світу фахівця в інноваційному освітньому процесі професійного навчання // Інститут експериментальних систем освіти: Інформаційний бюлетень.- Тернопіль, 2001.– Вип.. 3.– С.29-31.
71. Сікорський П.І. Кредитно-модульна технологія навчання. -К: Вид-во Європ. ун-ту, 2004.-С.84.
72. Собрание литературных статей Н.И.Пирогова, вышедших в управлении его Киевским учебным округом (1958-1861).-К., 1861.
73. Струманський, Василь Петрович. Виховна робота в національній школі: навч. посіб. / В. П. Струманський; Ін-т змісту і методів навчання. - К., 1997. – 181 с.
74. Станіславський К. С.. Работа актера над собой //Собр.соч. в 8 т. Т.3.-С.256.
75. Ступарик Б.М. Національна школа: витоки, становлення / Б.М.Ступарик. – К., 1998. – 336 с
76. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-и т. – К.: Рад.школа, 1976. – Т.1. – 654 с.
77. Сухомлинська О.В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Збірник наукових праць: Спеціальний випуск «До витоків становлення української педагогічної науки» / О.В.Сухомлинська. – К.: Науковий світ, 2002. – С. 31-40
78. Татур Ю. К. Компетентностный подход в описании результатов и проектирования стандартов высшего профессионального образования: Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 246 с.
79. Ушинський К.Д. Рідне слово /Вибрані педагогічні твори: В 2 т. – Т.1. – К.: Рад. Шк., 1983.– С.121 -134.
80. Філософія освіти ХХІ століття: проблеми і перспективи. Збірн. Наук. Праць. Вип. 3 // За заг. Ред.. В.П. Андрущенко.- К.: Знання, 2000.-520 с.
81. Френе С. Избранные педагогические сочинения: Пер. с франц. / Сост., общ. ред. и вступ. Ст. Б.Л.Вульфсона.– М.: Прогресс, 1990.– 304с.
82. Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / О.В. Васюк, І.В. Сопівник. – К. : ДАКККіМ, 2010.– 600 с.
83. Хрестоматія з історії педагогіки / [за заг. ред. чл.-кор. НАПН України, д-ра пед. наук, проф. А. В. Троцько]. – [в 2-х т.]. – Харків: ХНАДУ, 2011. – Т. 2.– 524 с.

84. Чабала О. Методологічні основи розуміння освітніх процесів в епоху глобалізації // Філософія освіти.– 2005.-№2.– С.213-218.
85. Шведов А. Синергетичні принципи проектування педагогічного процесу як системи // Вища освіта України.–2003.– №2.– С. 115-119.
86. Щетинин М. П. Объять необъятное: записки педагога /М.П.Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 171 с.
87. Шевченко Т. Кобзар. / Т. Шевченко.– К., 1966.– 623с.
88. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. Якиманская – М.,1996.– 94 с.
89. Ярошук Л Історія педагогіки : навч.-метод. комплекс / Лілія Григорівна Ярошук. – Бердянськ, 2013. – 392 с.